

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÁ PRÁCA

2016

PhDr. Edita Poórová

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIZERTAČNÁ PRÁCA

Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém

University Exam as a Pedagogical Issue

PhDr. Edita Poórová

Vedúci práce: RNDr. Dominik Dvořák, Ph.D.

Študijný program: Pedagogika

Študijný obor: Pedagogika

2016

Prehlasujem, že som dizertačnú prácu na tému *Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém* vypracovala samostatne pod vedením vedúceho práce s použitím uvedených zdrojov a literatúry. Ďalej prehlasujem, že táto dizertačná práca nebola využitá na získanie iného alebo toho istého titulu.

Praha, dňa

.....

podpis

Ďakujem RNDr. Dominikovi Dvořákovi, Ph.D. za odbornú pomoc a podporu pri spracovaní dizertačnej práce.

Moja úprimná vďaka a úcta patrí doc. PaedDr. Jaroslave Vašutovej, Ph.D., pod ktorej vedením som na tejto práci začala pracovať.

ABSTRAKT

Dizertačná práca sa zaoberá skúškou na vysokej škole v kontexte procesu skúšania a hodnotenia študentov. Tento proces je skúmaný v rovine inštitucionálneho rámca skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov a v rovine reálneho vzdelávacieho procesu. Prácou chceme poukázať na aktuálnosť tejto témy v pedagogickej teórii, praxi aj výskume. Skúšanie a hodnotenie študentov patrí medzi povinnosti vysokoškolského učiteľa, a napriek tomu táto téma nie je na Slovensku veľmi skúmaná, ani diskutovaná. Cieľom našej dizertačnej práce bolo zistiť, ako sa v súčasnosti realizuje semestrálne skúšanie a hodnotenie študentov na Slovensku a aké vonkajšie faktory ho ovplyvňujú. V teoretickej časti práce sa sústreďujeme na dôležité aspekty procesu skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov ako ich uvádza odborná literatúra. V empirickej časti práce popisujeme samotný výskum, ktorý sme uskutočnili na šiestich fakultách troch vysokých škôl na Slovensku. Prostredníctvom metód kvalitatívneho výskumu (skúmanie dokumentov, rozhovor, pozorovanie) sme vypracovali viacnásobnú prípadovú štúdiu, ktorá prináša analýzu stratégií skúšania a hodnotenia študentov ôsmich učiteľov anglického jazyka v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch. Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že sledovaní vysokoškolskí učitelia sa v procese skúšania a hodnotenia študentov správajú do značnej miery autonómne. Základným zistením je pomerne veľká variabilita foriem skúšania a hodnotenia študentov ako aj semestrálnej skúšky, napriek tomu, že sme sa obmedzili na jeden predmet. Rozdiely nie sú iba na úrovni jednotlivých učiteľov, hodnotiteľov, ale aj na úrovni nami skúmaných univerzít. Medzi najrozhodujúcejšie vonkajšie faktory, ktoré ovplyvňujú proces skúšania a hodnotenia študentov patrí masifikácia vysokého školstva a neadekvátne jazykové úrovne vysokoškolských študentov. Pre zabezpečenie vyššej objektívnosti, reliability a akontability hodnotenia vysokoškolských študentov by táto problematika mala byť systémovo riešená na všetkých úrovniach inštitúcie. Prínosom by určite boli aj školenia alebo semináre zamerané na túto tému, ktorá by nemala byť takmer výhradne záležitosťou jedného učiteľa.

KEÚČOVÉ SLOVÁ: Viacnásobná prípadová štúdia, Slovenská republika, skúšanie, hodnotenie, skúška, vysoká škola, semester, anglický jazyk v odbornej komunikácii, učiteľ, študent

ABSTRACT

The thesis deals with an examination in the context of student assessment in higher education. This process is researched in terms of the institutional frame of student assessment at universities and within a real educational process. We would like to point at the topicality of this theme in pedagogical theory, practice and research. Despite the fact that examination and assessment of students at university belongs to the duties of a university teacher this theme has neither been researched nor discussed in Slovakia a lot. The aim of our thesis was to find out how the university students are examined and assessed during a semester in Slovakia and what external factors influence this process. In our theoretical part we concentrate on important aspects of the university student assessment process as they are presented in literature. In the empirical part we describe the research which we have conducted at different faculties of three universities in Slovakia. By means of the qualitative research methods (document analysis, interview, observation) we have elaborated a multiple case study which brings an analysis of the assessment strategies of eight ESP teachers in different study programs. The results of our research show that studied university teachers act in the student assessment process very autonomously. The basic finding is a considerably wide variability of the forms of student assessment as well as of a semester examination, despite the fact that we have limited on one subject. Differences are not only on the level of individual teachers, assessors, but also on the level of the researched universities. Among the most significant external factors which influence the student assessment process belongs massification of higher education and inadequate language level of university students. For the assurance of higher objectivity, reliability and accountability of student assessment this issue should be systematically solved on all levels of an institution. Trainings and seminars for teachers would be useful as the theme of student assessment should not be exclusively the matter of one teacher.

KEYWORDS: Multiple case study, Slovak Republic, examination, assessment, university, semester, English for Specific Purposes, teacher, student

Obsah

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 Úvod..... | 1 |
| 2 Teoretické východiská | 13 |
| 2.1 Skúšanie a hodnotenie – vymedzenie termínov | 17 |
| 2.1.1 Skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole | 22 |
| 2.1.2 Skúšanie a hodnotenie študentov v histórii vysokoškolského vzdelávania | 31 |
| 2.1.3 Účel hodnotenia | 38 |
| 2.1.4 Funkcie a typy hodnotenia | 39 |
| 2.1.5 Predmet hodnotenia | 46 |
| 2.2 Problémy pri hodnotení | 50 |
| 2.3 Trendy v hodnotení | 52 |
| 2.4 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na vysokoškolské vzdelávanie | 58 |
| 2.4.1 Rozvoj európskej vzdelávacej politiky | 59 |
| 2.4.2 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na hodnotenie vysokoškolských študentov | 63 |
| 2.4.3 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na výučbu cudzích jazykov | 64 |
| 2.5 Výučba anglického jazyka v odbornej komunikácii v nefilologických odboroch na vysokej škole | 68 |
| 2.5.1 ESP..... | 70 |
| 2.5.2 Skúšanie a hodnotenie študentov anglického jazyka v odbornej komunikácii .. | 76 |
| 3 Metodologické východiská, príprava a realizácia výskumu | 80 |
| 3.1 Výskumný prístup, výskumná stratégia, vzorkovanie a metódy zberu dát | 80 |
| 3.1.1 Základný prístup – kvalitatívny výskum | 80 |
| 3.1.2 Prípadová štúdia..... | 82 |
| 3.1.3 Vzorkovanie..... | 84 |
| 3.1.4 Metódy zberu dát | 85 |
| 3.2 Príprava a realizácia výskumu | 86 |
| 3.2.1 Zber dát | 87 |

| | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.3 | Analýza dát prípadovej štúdie..... | 92 |
| 3.4 | Prezentácia výsledkov analýzy dát | 96 |
| 4 | Výsledky výskumu | 97 |
| 4.1 | Prípadové štúdie..... | 97 |
| 4.1.1 | Univerzita 1..... | 100 |
| 4.1.2 | Univerzita 2..... | 128 |
| 4.1.3 | Univerzita 3..... | 133 |
| 4.2 | Prehľad jednotlivých zložiek skúšania a hodnotenia v rámci viacnásobnej prípadovej štúdie..... | 139 |
| 4.3 | Medzipřípadová analýza | 143 |
| 4.3.1 | Ilustrovanie medzipřípadovej analýzy a prezentácia analýzy výsledkov anonymného prieskumu medzi študentmi | 150 |
| 5 | Diskusia..... | 161 |
| 6 | Záver | 164 |
| 7 | Zoznam použitých informačných zdrojov | 167 |
| 8 | Zoznam príloh..... | 176 |
| 9 | Zoznam obrázkov..... | 176 |
| 10 | Zoznam tabuliek | 176 |

1 Úvod

Témou tejto dizertačnej práce je Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém. Skúška je typickým fenoménom terciárneho vzdelávania. Semestrálna skúška na vysokej škole je súčasťou pedagogického procesu a väčšinou uzatvára hodnotenie študentov v rámci jedného obdobia. Napriek rôznym názorom na skúšanie zostáva vysokoškolská skúška neoddeliteľným a pomerne stabilným atribútom vysokoškolského štúdia, v ktorom sa stále prejavuje veľká miera osobitosti tohto stupňa vzdelávania.

Problematika kontroly, hodnotenia a klasifikácie vedomostí študentov je predmetom pozornosti a záujmu školy, spoločnosti, rodiny a samotných študentov odvtedy, odkedy existuje učenie. Preverovanie, skúšanie a hodnotenie má v škole stále kľúčové postavenie. Študenti sú neustále skúšaní a hodnotení, od materskej školy až po univerzitu. Je to jedna z najdôležitejších súčastí školského života.

Aj na vysokej škole hodnotenie študentov predstavuje jednu z najdôležitejších, ale zároveň aj najkontroverznejších súčastí výučby. Táto téma je v súčasnosti vysoko aktuálna hlavne v súvislosti so zvyšovaním nárokov na kvalitu vysokoškolského vzdelávania, ktorá je úzko spätá s kvalitou hodnotiaceho procesu nielen v rámci jednotlivých vysokých škôl, ale aj v celom európskom vysokoškolskom priestore.

Napriek aktuálnosti témy súčasná slovenská a česká odborná literatúra sa jej špecificky nevenuje, väčšinou je jej venovaná jedna kapitola v publikáciách z oblasti vysokoškolskej pedagogiky.¹ Na druhej strane v anglickom jazyku je k dispozícii veľa publikácií, ktoré sa zaoberajú špecificky témou hodnotenia študentov na vysokej škole, a to nielen v teoretických diskurzoch, ale aj v diskusiách prípadových štúdií na rôzne témy v rámci skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov na konkrétnych univerzitách. Tieto publikácie predstavujú prínos pre riešenie tejto témy v slovenskej pedagogike, ale k ich obsahu je treba pristupovať kriticky, so zreteľom na rozdiely v systémoch vzdelávania jednotlivých krajín.

¹ Teóriou vysokoškolskej skúšky sa naposledy zaoberal slovenský autor R. Štepanovič (Štepanovič, 1973).

Ako dnes prebieha skúška na vysokej škole? Aká je jej podoba? Nakoľko je tradičná a nakoľko inovatívna? Je skúšanie a hodnotenie vysokoškolských študentov poznamenané zmenami, ktoré sa na vysokoškolskom stupni vzdelávania udiali za posledné roky?

Má skúška prevažne ústnu alebo písomnú formu? Aké aspekty determinujú proces skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole a teda aj realizovanie semestrálnej skúšky?

Na tieto otázky sme hľadali odpoveď v odbornej literatúre, príslušných dokumentoch vytvárajúcich inštitucionálny rámec pre realizáciu skúšky v rámci semestra a vo výskume v teréne, ktorý predstavovali rôzne katedry na rôznych fakultách troch univerzít na Slovensku. Výsledky nášho výskumu môžu byť reflektované odborníkmi v oblasti pedagogiky, pedagogickej psychológie, či didaktiky cudzieho, konkrétne anglického, jazyka, prípadne sa môžu stať podnetom pre ďalší výskum v oblasti skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov.

Už v prvých fázach metodologického postupu zvoleného na riešenie nášho výskumného problému v rámci prvotného štúdia odbornej literatúry na túto tému, pri vypracovávaní projektu dizertačnej práce, sa termín skúška neobjavoval izolovane, ale ako súčasť procesu skúšania a hodnotenia študentov. Preto sme sa rozhodli pristúpiť k spracovaniu výskumnej úlohy v širšom kontexte, pričom sme za predmet nášho skúmania zvolili semestrálnu skúšku.

Výskumný problém sme formulovali nasledovne:

Ako sa realizuje semestrálne skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole na Slovensku? Aký je kontext a variabilita tohto procesu a aké vonkajšie faktory ho ovplyvňujú?

Dizertačná práca je spracovaná ako kvalitatívna viacnásobná prípadová štúdia, ktorá rešpektuje existenciu viacerých úrovní vzdelávacieho systému a pozostáva z teoreticko-prehľadovej a empirickej časti.

Cieľom teoreticko-prehľadovej časti dizertačnej práce je:

1. syntetizovať poznatky k problematike skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole zo slovenskej, českej a zahraničnej odbornej literatúry,
2. obohatiť terminológiu exemplifikáciou kľúčových termínov na danú tému na základe ich kvalifikovaného prenosu z relevantnej zahraničnej literatúry publikovanej v anglickom jazyku.

Cieľom empirickej časti dizertačnej práce je:

1. na základe analýzy dokumentov identifikovať inštitucionálny rámec pre proces skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole v rámci semestra,
2. na základe analýzy empirických údajov vypracovať prípadové štúdie jednotlivých procesov skúšania a hodnotenia študentov v rôznych študijných programoch a zistiť, akú podobu má semestrálna skúška.

Zo stanovených cieľov výskumu vychádzajú výskumné otázky:

I. rámec

1. Aké právne normy, predpisy a ustanovenia upravujú skúšanie v dokumentoch záväzných pre vysoké školy?
2. Ako je skúšanie a hodnotenie upravené v interných predpisoch vysokých škôl?

II. rámec

1. Aké determinanty vstupujú do procesu vytvárania stratégie skúšania a hodnotenia študentov?
2. Aké stratégie, metódy, formy a kritériá používajú učitelia pri skúšaní a hodnotení študentov?
3. Ako realizujú učitelia skúšanie a hodnotenie študentov v rámci semestra?
4. Akú podobu má semestrálna skúška?

Na vypracovanie teoreticko-prehľadovej časti dizertačnej práce sme využili slovenské a české zdroje v oblasti všeobecnej aj vysokoškolskej pedagogiky ako aj dostupnú odbornú literatúru v anglickom jazyku, ktorá sa venuje špecificky téme skúšania a hodnotenia

vysokoškolských študentov. Okrem toho, na objasnenie kľúčových termínov sme použili rôzne druhy slovníkov aj internetové zdroje.

S cieľom pripraviť a realizovať empirický výskum sme ako zdroje použili odborné publikácie zamerané na metodológiu pedagogického výskumu slovenských, českých a zahraničných autorov a tiež publikácie zamerané na spracovanie výsledkov výskumu prostredníctvom prípadových štúdií. Zisťovali sme aj doterajšie riešenie problému vo výskume.

Empirický výskum sme realizovali na rôznych katedrách šiestich fakúlt troch univerzít v jednom meste na Slovensku. Respondentov sme nevyberali náhodne, všetci ôsmi sú učiteľmi anglického jazyka v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch. Pre tento výber sme sa rozhodli aj z dôvodu dobrej znalosti terénu a problematiky. Takýto výber je prijateľný, ba aj typický pre kvalitatívny výskum. Predmetom výskumu je proces skúšania a hodnotenia v rámci výučby počas jedného semestra, konkrétne letného semestra akademického roka 2013/2014.

Ako je pre prípadové štúdie charakteristické, na spracovanie empirickej časti dizertačnej práce sme zvolili viaceré metódy kvalitatívneho výskumu – skúmanie dokumentov, interview a pozorovanie. Preskúmali sme dokumenty, ktoré determinujú proces skúšania a hodnotenia študentov na vysokých školách, pričom sme sa zamerali hlavne na údaje, ktoré sa týkajú skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra. Realizovali sme hĺbkové, pološtruktúrované rozhovory s respondentmi, ktorých sme pozorovali pri skúšaní a hodnotení študentov.

Pre komplexnejší obraz skúmanej témy sme sa rozhodli zistiť aj pohľad študentov na skúšanie a hodnotenie; realizovali sme anonymný písomný prieskum medzi študentmi jedného nášho respondenta a rozhovor s ohniskovou skupinou študentov u iného respondenta.

Získané údaje sme spracovali do jednotlivých prípadových štúdií, pričom prípadové štúdie popisujú stratégie a proces skúšania a hodnotenia jednotlivých respondentov a nie len skúšky, keďže sme zistili, že nie všetci realizujú na konci semestra skúšku, ale skúšajú a hodnotia študentov iba priebežne počas semestra. Skúška teda nie je súčasťou komplexného procesu skúšania a hodnotenia študentov všetkých našich respondentov.

2 Teoretické východiská

Vysokoškolské vzdelávanie prechádza v posledných rokoch mnohými zmenami. Na začiatku 21. storočia prichádza v univerzitnom prostredí k stretom medzi rôznymi externými tlakmi zo strany spoločnosti a internými reakciami učiteľov, vedecko-výskumných pracovníkov, administratívnych pracovníkov, ale aj študentov vysokých škôl. Hoci vysoké školy nadväzujú na stredné a základné školy, vo vzdelávacom systéme každej krajiny majú svoje špecifické miesto. Nie je preto jednoduché pod vplyvom meniacej sa spoločensko-ekonomickej situácie, keď sa politika vzdelávania dostáva pod riadenie ekonomiky a globalizácia zasahuje do všetkých rezortov nášho života, naplniť hlavné poslanie univerzitného vzdelávania. Súčasná ekonomika orientovaná na služby a financie má veľký vplyv aj na vysoké školy, čo sa prejavuje v posune od tradičného vysokoškolského vzdelávania pre spoločenskú elitu k poskytovaniu vysokoškolskej kvalifikácie širokým masám, k diverzifikácii vysokoškolského sektoru, k marketingovému riadeniu výučby, vedy a výskumu. Tieto zmeny prinášajú mnohé konzekvencie, ktoré vplývajú na kvalitu vysokoškolského vzdelávania. A preto musia vysoké školy hľadať spôsob, ako obhájiť svoje pozície a neprestávať zdôrazňovať jeden zo svojich hlavných cieľov – vyučovať na základe najnovších výsledkov vedy a výskumu a produkovať kvalitných absolventov pripravených reagovať na výzvy dnešnej doby. V súlade s novými spoločenskými podmienkami vo väčšine vyspelých krajín sveta sa vysokoškolský priestor mení a tým sa menia aj jednotlivé súčasti tohto rezortu. Vysoké školy nemôžu ignorovať túto realitu, aj keď stále predstavujú špecifický, vysoko autonómny stupeň vo vzdelávacom systéme (Altbach, 2007, Good, 2008).

Zmeny sa dotýkajú aj hodnotenia študentov, ktoré nepochybne tvorí veľmi dôležitú súčasť vzdelávacieho procesu. Tieto zmeny vyplývajú nielen z úsilia jednotlivých vysokých škôl zabezpečiť internú kvalitu vzdelávacieho procesu s cieľom dosiahnuť reliabilitu a akontabilitu výsledkov študentov, ale súvisia aj s implementovaním niektorých odporúčaní vyplývajúcich z dohôd uzavretých v rámci európskej vzdelávacej politiky vo vysokoškolskom priestore, ako napríklad zavedenie kreditového systému (ECTS), alebo zapojenie sa do procesu zabezpečenia kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní (ESG). Hodnotenie študentov je v centre pozornosti výučby zameranej na študenta, ktorá sa stala modelom pre súčasné vysokoškolské vzdelávanie.

V procese decentralizácie vysokoškolských systémov, extenzívneho rozvoja vysokého školstva a jeho internacionalizácie sa výučba a všetky jej súčasti vrátane hodnotenia neobjavovali na prvých miestach záujmu, hoci práve tieto faktory výrazne ovplyvňujú kvalitu vysokoškolskej výučby. V súčasnosti, aj z dôvodu úspešného zvládnutia podmienok vonkajšieho hodnotenia kvality, ktoré je nevyhnutné pre akreditácie, sa vysoké školy musia sústreďovať aj na vnútorné hodnotenie kvality výučby a teda aj hodnotenie študentov.

Hodnotenie, resp. jeho spôsob, má na učenie sa vysokoškolských študentov veľký vplyv. Upriamuje ich pozornosť na to, čo je dôležité. Pôsobí ako stimul pre štúdium a má silný účinok na to, čo a ako to robia. Hodnotenie im tiež oznamuje, ako môžu uspieť či neuspieť v tom, čo robia. Buduje alebo podkopáva ich sebavedomie a dôveru v to, čo budú robiť v budúcnosti (Ramsden, 2003, Boud, Falchikov, 2007). Hodnotenie študentov na vysokej škole svojím významom presahuje rámec formálneho vzdelávania a preto je obzvlášť dôležité, aby mu všetci zúčastnení venovali patričnú pozornosť.

Doterajšie riešenie problematiky skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov

Podľa nášho zistenia táto téma nie je veľmi častým predmetom slovenského ani českého pedagogického výskumu. Komplexné publikácie venujúce sa skúške na vysokej škole sú neaktuálne (Hyhlík, 1958, Štepanovič, 1973). Najnovšie publikácie z oblasti vysokoškolskej pedagogiky venujú hodnoteniu študentov samostatné kapitoly, pričom sa v nich objavujú aj odkazy na výsledky výskumu na túto tému (Průcha, 2009, Slavík M. a kol., 2012, Bajtoš 2013, Rohlíková, Vejvodová, 2012, a iní). Okrem toho existuje niekoľko štúdií, ktorých autori, ako napríklad Řezníčková (2002), Hrapková (2005), Krellová, (2005), Pálková (2009), Dytrová, Limpt (2008), Bomba, Trabalíková (2015), prinášajú výsledky výskumu v rámci skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov, ktoré poukazujú na dôležitosť spätnej väzby, nedostatočnú objektivitu skúšania a hodnotenia študentov, prevahu sumatívneho skúšania a hodnotenia, existenciu neakademických prvkov v hodnotení vysokoškolských učiteľov, preferovanie písomných skúšok u študentov a pod.

V kontexte nášho výskumu je zaujímavou štúdiá J. Kohoutka (2014), ktorá analyzuje hodnotenie študentov na 12 univerzitách vo Veľkej Británii, Holandsku a Českej republike s ohľadom na ich súlad s Európskymi štandardmi a smernicami pre zabezpečenie kvality

hodnotenia vysokoškolských študentov (ESG 1.3). Táto štúdia, založená na kvalitatívnej metodológii kombinujúcej analýzu dokumentov s polo-štruktúrovanými rozhovormi, priniesla niektoré zistenia, ako napríklad to, že hodnotiace postupy všetkých skúmaných vysokoškolských inštitúcií sú založené na oficiálne stanovených pravidlách a opatreniach, ktorých stupeň inštitucionalizácie je rôzny. Zatiaľ čo v Českej republike zostáva hodnotenie študentov záležitosťou jednotlivých skúšajúcich na mikro-úrovni organizačnej štruktúry vysokoškolskej inštitúcie, väčšinou katedry, spoliehajúc sa na akademických pracovníkov ako hodnotiteľov v rámci semestrálnej alebo modulárnej výučby, vo Veľkej Británii aj v Holandsku badať posun smerom k dosahovaniu akontability hodnotenia, čo sa prejavuje aj v organizácii skúšania a hodnotenia. Štúdia ďalej dokazuje, že vo všetkých troch krajinách je evidentná prevaha sumatívneho hodnotenia, k čomu vo veľkej miere prispieva masifikácia vysokého školstva. Napriek ministerským očakávaniam je vplyv ESG 1.3 vo všetkých troch krajinách zanedbateľný, čo je spôsobené neznalosťou tohto dokumentu. Na rozdiel od Veľkej Británie a Holandska ani jedna zo 4 skúmaných vysokých škôl v Českej republike neposkytuje examinátorom a teda hodnotiteľom žiadne školenia. Kritériá pre známkovanie ako aj pravidlá skúšania sú v skúmaných krajinách rozdielne, pričom v Českej republike sú inštitucionalizované a jednotné v rámci ECTS. Zatiaľ čo vo Veľkej Británii je čím ďalej tým menej akceptovateľné hodnotenie iba jedného skúšajúceho, a na zabezpečenie kvality hodnotenia je veľmi dôležité dvojité alebo druhé známkovanie, v Českej republike sú študenti hodnotení jedným vyučujúcim. Napriek tomu, že všetky skúmané vysokoškolské inštitúcie sú výlučne zodpovedné za dizajn a implementovanie hodnotenia študentov, je zrejmy istý nepriamy vplyv externých aktérov; v Českej republike je to napríklad rámec národných kvalifikácií a akreditačné pravidlá.

V anglickom jazyku je dostupný väčší počet publikácií, ktoré sa venujú hodnoteniu vysokoškolských študentov špecificky a prinášajú výsledky výskumu v rámci tejto témy, či už v podobe knižných publikácií alebo individuálnych štúdií. Významným bodom vo filozofii hodnotenia na vysokých školách bolo publikovanie výsledkov výskumu autormi Black a William v roku 1998, ktorí poukázali na to, ako hodnotenie ovplyvňuje učenie sa. Odvtedy sa objavilo na túto tému veľa prác autorov, ktorí sa zameriavajú na hodnotenie vysokoškolských študentov ako na komplexný proces, alebo na jeho jednotlivé otázky, ako úloha spätnej väzby pri učení sa, účinky hodnotenia na učenie sa

študentov, typy učenia sa, ktoré vyvolávajú jednotlivé metódy hodnotenia, potreba zosúladenia hodnotenia s cieľovými požiadavkami na študenta, a pod. (Boud, Falchikov, 2007, Knight, 1995, Birenbaum, 2006, Brown, Knight, 1994, Struyven, 2005, Gibbs, Simpson, 2003, Brown, Bull, Pendlebury, 2003, Brown, Race, Smith, 2005, Brown, Glasner, 1999 a ďalší).

Okrem teoretických štúdií existuje aj veľa empirických štúdií, z ktorých sú mnohé spracované v podobe prípadových štúdií (Schwarz, Webb, 2002, O'Neill, Huntley-Moore, Race, 2007). Tieto štúdie sa zameriavajú na výskum rôznych tém v rámci hodnotenia vysokoškolských študentov, ako napríklad využitie hodnotenia pre rozvoj študijných zručností, hodnotenie študentov v rámci modulárnej výučby, využitie testov pri hodnotení študentov, využitie portfólia, hodnotenie písomných úloh, vplyv hodnotenia pre učenie sa na prístup študentov k štúdiu, organizácia skúšania, inovatívne metódy v hodnotení študentov, preferencie študentov pri spätnej väzbe, poskytovanie spätnej väzby v rámci výučby sústredenej na študenta, rezistencia voči zmenám v hodnotení študentov, formatívne hodnotenie, vzťah medzi absentovaním na výučbe a výkonmi študentov, komunikovanie kritérií pre hodnotenie študentov, a mnohé iné.

Výskumom v oblasti skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov sa zaoberajú aj komparatívne štúdie, napríklad Pilcher, Smith, Riley (2013), *Student Assessment in Higher Education* (2001), Ertl (2014), ktoré skúmajú rozdiely v skúšaní na vysokých školách, inštitucionálny rámec hodnotenia študentov, implementáciu reformy v širšom kontexte politiky Európskej únie v rôznych krajinách, dopady európskej vzdelávacej politiky na hodnotenie študentov, ap. Pre našu dizertačnú prácu sú zaujímavé výsledky výskumu prezentované v poslednej publikácii, ktoré prinášajú zistenie, že europeizačné procesy zohrávajú v rôznych krajinách EÚ odlišné úlohy; napríklad v jednotlivých krajinách EÚ pretrváva vnútorná diverzifikácia inštitucionálnych rámcov vysokoškolského vzdelávacieho procesu ako aj rôzne modely financovania vysokých škôl. Poukazujú na to, že nezáväzný charakter Bolonskej deklarácie umožňuje jednotlivým krajinám ignorovať procesy namierené na zvýšenie porovnateľnosti vysokoškolského vzdelávania v rámci „Európskeho vysokoškolského priestoru“.

Na základe štúdia odbornej literatúry a posúdenia doterajšieho riešenia problematiky, ktorá je predmetom nášho výskumu, sme pre našu prácu zvolili konceptuálny rámec,

ktorého hlavné koncepty tvoria štruktúru teoretickej časti a predstavujú hlavné kategórie pre náš výskum.

2.1 Skúšanie a hodnotenie – vymedzenie termínov

Postavenie a úlohu skúšania a hodnotenia študentov je nevyhnutné posudzovať v širokom kontexte a komplexe pedagogicko-psychologických, spoločensko-sociálnych, etických, sociologických, ekonomických a humánnych aspektov. Úloha skúšania a preverovania spočíva hlavne v objektívnom a spravodlivom zistení a zhodnotení úrovne a kvality obsahu a rozsahu študentových vedomostí, jeho schopností, zručností, návykov a postojov. Ide teda o cieľavedomý a intencionálny proces, v ktorom sa realizujú humanizačné a náročné vzťahy medzi učiteľom a žiakom (Bajtoš, 2013).

Témou našej dizertačnej práce je skúška na vysokej škole. Preto sme sa pri vymedzení termínov rozhodli postupovať od skúšania, ktoré predstavuje základnú diagnostickú činnosť pre realizáciu hodnotenia študentov.

Základné pojmy, ktoré súvisia s hodnotením študentov, sú: skúšanie alebo preverovanie, hodnotenie a klasifikácia študentov.

Tieto pojmy sú súčasťou procesu zisťovania a posudzovania výsledkov vyučovacieho procesu, t.j. stupňa dosiahnutia jeho cieľov. Tento proces, ktorý sa nazýva pedagogická kontrola vyučovacieho procesu, sa skladá z dvoch vzájomne prepojených a závislých činností; preverovania alebo skúšania študentov a hodnotenia študentov, ktoré sa vyjadruje klasifikáciou alebo známkovaním.

Preverovanie alebo skúšanie

Preverovanie alebo skúšanie predstavuje spôsob diagnostiky a hodnotenia vzdelávacích výsledkov žiakov, vykonávaný obyčajne učiteľom. Ide v podstate o meranie výkonu študentov², o zistenie úrovne vedomostí a zručností, o pozorovanie ich pokroku, o zaznamenávanie zmeny v úrovni vedomostí, zručností a schopností za určité obdobie, teda o zisťovanie stupňa dosiahnutia cieľov vyučovacieho procesu (Bajtoš, 2013).

² Aj súčasné anglické slovo *examination* – skúška - ktoré pochádza z latinského jazyka, pôvodne znamenalo presné meranie. Význam testovanie vedomostí nadobudlo toto slovo až od začiatku 17. storočia (<http://www.etymonline.com>).

Podľa Velikaniča (1973) je skúšanie takou formou kontroly a previerky práce žiakov, pri ktorej učiteľ skúma a zisťuje úroveň a kvalitu osvojených vedomostí, zručností a návykov, spôsob myslenia a vyjadrovania sa a schopnosť použiť získané vedomosti v praxi a pri riešení praktických úloh.

Štepanovič (1988) uvádza, že skúšanie je taká činnosť učiteľa vo výchovno-vzdelávacom procese, v ktorej sa na základe kontroly a spätно-väzbovej informácie poznáva a overuje stav a úroveň vedomostí, zručností a návykov študentov. V súlade s týmto poznaním vyjadruje učiteľ v závere objektívny výrok takou formou, ako to určuje platná norma. Cieľom skúšania je zistiť, do akej miery ovládajú študenti určitú učebnú látku, aká je ich úroveň osvojených vedomostí a schopnosť aplikovať ich v praktických cvičeniach.

M. Slavík a kol. (2012) zaraďuje skúšanie študentov medzi rôzne profesionálne overené postupy zisťovania vedomostí, medzi ktoré patrí aj pozorovanie a orientačné preverovanie.

Skúšanie spĺňa rôzne funkcie; gnozeologickú, didaktickú, kontrolnú a informatívnu, diagnostickú a prognostickú, regulačnú a selektívnu, formatívnu a výchovnú (Štepanovič, 1998).

Skúšanie môže mať rôzne podoby. Môže byť: a) ústne, písomné alebo praktické, b) individuálne, skupinové alebo hromadné, c) priebežné, súhrnné, úvodné alebo záverečné (Velikanič, 1973, Nelešovská, 2005, Turek, 2008).

Ústne skúšanie

Ústne skúšanie môže mať orientačný charakter, alebo môže byť spojené s klasifikáciou. Realizuje sa rozhovorom alebo samostatným ústnym prejavom študenta. Tradičnou formou ústneho skúšania je **skúška**, ktorá okrem vedomostí môže merať aj rôzne schopnosti, ako napríklad schopnosť súvisle a pohotovo odpovedať. „*Skúška je metóda pedagogickej evaluácie, ktorá slúži ku kontrole kvality výsledkov vzdelávania a výcviku. Jej priebeh a výsledky závisia okrem iného od osobitostí skúšaného človeka, ako zvláda preverovanú látku, aj ako zvláda situácie skúšania, od podmienok skúšky, od postupov použitých pri skúšaní, od kritérií hodnotenia, od osobitostí skúšajúceho.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Skúška predstavuje situáciu, ktorou sa zámerne vyvolávajú potrebné prejavy študenta pri hodnotení jeho výkonov (Ďurič, Štefanovič a kol., 1977), pričom je väčšinou založená

na otázkach, respektíve tematických okruhoch, ktoré sú študentom vopred známe (Vašutová, 2002).

Písomné skúšanie

Písomné skúšanie sa využíva na všetkých stupňoch vzdelávania a takmer vo všetkých predmetoch. Zahŕňa rôzne druhy písomných úloh a prác. Písomná skúška prebieha na základe zadaní učiteľa, prostredníctvom ktorých sa preverujú vedomosti a zručnosti študentov, ich schopnosti písomne sa vyjadrovať. Jeho najväčšou výhodou je hromadnosť a ekonomickosť skúšania (Gavora, 1999, Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Praktické skúšanie

Používa sa v predmetoch, kde je potrebné vytvoriť nejaký produkt, alebo ak sa zisťuje, či žiak zvláda nejaké praktické činnosti.

Kombinované skúšanie

Je to druh skúšania, pri ktorom sa kombinuje ústne, písomné a prípadne aj praktické skúšanie. Cieľom takéhoto typu skúšania je dosiahnuť komplexný obraz o vedomostiach, schopnostiach a zručnostiach študenta v rámci nejakého predmetu, ako aj jeho schopnosť ich aplikácie v praktickej činnosti, prípadne v praxi. Takéto skúšanie je typické pre záverečné skúšky na rôznych stupňoch vzdelávania.

V súvislosti so skúšaním sa objavuje pojem preverovanie. Niektorí autori považujú tieto slová za synonymá (Turek, 2004), iní chápu preverovanie ako súbor rozmanitých metód a prostriedkov, foriem, ktorými sa cieľavedome zisťujú, kontrolujú, prehľbujú a rozvíjajú vedomosti a zručnosti žiakov v súlade so stanovenými cieľmi (Štepanovič, 1998).

Keďže v rámci našej témy nie je dôležité, aby sme túto skutočnosť podrobnejšie analyzovali, budeme používať termín skúšanie, a v rámci neho sa nevyhneme ani pojmu preverovanie.

Hodnotenie

Vo všeobecnosti môže byť hodnotenie súčasťou akejkoľvek ľudskej činnosti. „*Je to zručnosť intelektuálne vysoko náročná, ktorá umožňuje človeku rozlišovať javy dôležité od nedôležitých a medzi dôležitými javy dobré od zlých. Hodnotenie patrí*

neoddeliteľne k hodnotám, súvisí s ich uvedomovaním, objavovaním, vyzdvihovaním, potvrdzovaním alebo spochybňovaním a kritizovaním.“ (J. Slavík, 1999, s. 22).

Hodnotenie študentov sa realizuje väčšinou v rámci formálnej inštitucionálnej výučby a preto sa vzťahuje na školské vzdelávanie vo všetkých svojich aspektoch. Meria hĺbku a šírku vedomostí a schopností. Býva kritizované za to, že je nepresné a nespoľahlivé a deformuje výučbu aj osnovy, ako aj za to, že výsledky hodnotenia nemusia byť dobrou predpoveďou budúceho výkonu. Napriek tomu sa bez neho učitelia ani spoločnosť nedokážu zaobiť. Správne hodnotenie inšpiruje, motivuje a dáva spätnú väzbu a vplýva na učenie a výučbu ako aj celý výchovno-vzdelávací proces (Petty, 1996, Rohlíková, Vejvodová, 2012).

„Hodnotenie je definované ako zisťovanie, meranie a porovnávanie vedomostí a zručností žiakov alebo iných subjektov vzdelávania, ktoré je dosahované na základe výučby určitých predmetov či tém v školách“ (Průcha, 2000, s. 127).

Slovenskému termínu *hodnotenie* zodpovedá v odbornej pedagogickej literatúre anglický termín *assessment*.³ V intenciách pedagogiky sa pôvodný význam tohto slova môže chápať ako vyjadrenie jeho podstaty; učiteľ pri učení žiaka „sedel vedľa“ neho, usmerňoval ho a poskytoval mu okamžitú spätnú väzbu tým, že preveroval a hodnotil jeho učenie sa, chápanie, aktivity, prejav, jeho silné aj slabé stránky, jeho progres, aj perspektívu ďalšieho rozvoja (Brown, Bull a Pendlebury, 2003). Niektorí autori, ako napríklad Bloom (1971) alebo Wright (2008) pre ten istý pojem, ktorý iní autori označujú slovom *assessment*,

³ Toto podstatné meno je odvodené od slovesa *assess*, ktoré pochádza z latinského slova *assessus* (sediaci vedľa), čo je trpné prídavné slovo od slovesa *assidere* (sediť vedľa, a tak asistovať úradníkovi alebo sudcovi). Jednou z povinností asistenta sudcu bolo stanoviť sumu pokuty alebo dane, teda anglické slovo *assess* znamenalo určiť hodnotu poplatku, ktorý bolo treba zaplatiť. V prvej polovici 20. storočia sa tento pôvodný význam slova transformoval aj do pojmu „posúdiť hodnotu osoby, myšlienky, atď.“ (<http://www.etymonline.com>).

Slovo *assessment* má okrem významu hodnotenie študentov aj širší význam; označuje pedagogickú diagnostiku ako vedeckú disciplínu zaoberajúcu sa hodnotením v školskom prostredí (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

používajú termín *evaluation*⁴. O presnom význame týchto dvoch termínov sa môžu viesť diskusie, ale v súvislosti s témou hodnotenia študentov je najvhodnejší termín *assessment*, ktorý zahŕňa v anglickom jazyku okrem pojmu hodnotenie aj preverovanie vedomostí, schopností, či zručností študenta, pričom termín *evaluation* sa v súčasnosti používa skôr vo význame hodnotenia kvality rôznych aspektov v školstve, napríklad hodnotenie výkonu študenta, učiteľa, programu školy, ap. Z toho vyplýva, že v slovenčine sa používa jeden termín *hodnotenie* na označenie hodnotenia študentov, ale aj iných aspektov vzdelávacieho procesu, pričom v druhom význame sa častejšie používa cudzie slovo *evalvácia*⁵ (Švec, 2004).

V odbornej literatúre sa objavuje snaha posudzovať hodnotenie v širšom kontexte, nielen ako proces merania výkonu študentov. Podľa Knighta (in Boud, Falchikov, 2007, s. 77) je hodnotenie procesom posudzovania a to bez ohľadu na jeho funkcie. *„Bežne ľudia používajú slovo hodnotiť a merať pre ten istý význam, ale hodnotenie je v skutočnosti širší pojem ako meranie a pokrýva celý proces posudzovania. Okrem toho, teória merania očakáva reálne a stabilné predmety a nie premenlivé a diskutabilné sociálne koncepty, akými sú študenti. Bežnou chybou je uplatňovanie formy posudzovania ako meranie na výsledky, ktoré sú v skutočnosti ťažko merateľné.“*

Klasifikácia

Na všetkých stupňoch inštitucionálneho vzdelávania je hodnotenie študentov realizované v rámci určitej klasifikačnej stupnice. M. Slavík a kol. (2012, s. 204) definuje klasifikáciu ako *„kvantitatívne alebo kvalitatívne vyjadrenie daného stavu vzdelávania. Môže byť vyjadrené číselne (stupňom, v bodoch, v percentách, slovne, percentilom, a pod.)“* Klasifikácia, často označovaná termínom známkovanie, predstavuje prostriedok

⁴ Toto anglické podstatné meno je odvodené od slovesa *evaluate*, ktorého etymologický pôvod siaha k francúzskemu slovu *valoir*, prípadne latinskému *valere*, čo znamená mať nejakú hodnotu, teda v pedagogickej terminológii je chápané vo význame hodnotiť (Oxford English Ethymology Dictionary, 2003).

⁵ V slovenskom jazyku sa používa slovo evalvácia (<http://slovník.juls.savba.sk>), ale v posledných rokoch sa pod vplyvom anglického jazyka začalo toto slovo objavovať aj v podobe evaluácia (Slovník súčasného slovenského jazyka, 2006).

pre oficiálne hodnotenie vzdelávacích výsledkov študentov vyjadreného kvantitatívne hodnotiacim stupňom, t.j. známku, prípadne slovným hodnotením. Základom pre pridelenie klasifikačného stupňa je výsledok získaný skúšaním.

Klasifikácia je podľa Štepanoviča (1998) vyjadrená miera hodnoty žiakových vedomostí, zručností a návykov, ktorú učiteľ vysvetľuje diferencovane na základe skúšania v súlade s požiadavkami klasifikačných stupňov. Tieto určuje platná, záväzná norma.

Klasifikácia je zaradovanie jednotlivých výkonov do výkonnostných skupín, stupňov. (Turek, 2004) Ako forma hodnotenia je zaužívaná pre svoju praktickú použiteľnosť a prehľadnosť. Umožňuje jednoducho, aj štatisticky, vyhodnocovať prospech žiakov, diferencovať a selektovať ich pre rôzne potreby (Komora, 2008).

Hodnotenie a klasifikácia žiakov a študentov je komplexná činnosť, ktorá interpretuje edukačný proces a vypovedá o kvalitách a miere úspešnosti učenia. Slúži ako zdroj spätno-väzbových informácií pre osoby alebo inštitúcie vo vzdelávacom systéme aj mimo neho (Průcha, 2009).

Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia študentov je interpretačný a komunikačný proces, ktorý poskytuje informácie o porovnateľných kvalitách študijných výsledkov študentov s cieľom zvyšovať kvalitu učenia a efektivitu vyučovania. Pre naplnenie tohto cieľa je veľmi dôležité zabezpečiť, aby skúšanie, hodnotenie a klasifikácia boli objektívne a spravodlivé. Hodnotenie má veľký vplyv na osobnostný rozvoj študentov, keďže svoje skúsenosti z procesu hodnotenia v škole, či už pozitívne alebo negatívne, neskôr často reflektujú v živote (Kolář, Šikulová, 2005, Skalková, 2007).

2.1.1 Skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole

Pedagogická činnosť na vysokej škole má odlišný rozmer ako na školách nižších stupňov vzdelávania. Rozsah pedagogických činností vysokoškolského učiteľa obsahuje tvorbu kurikula, sylabusu, študijných a iných materiálov, priamo výučbu a teda aj skúšanie a hodnotenie študentov.

Na vysokej škole sa uplatňujú rôzne typy skúšania, pričom medzi najbežnejšie patria ústne a písomné skúšanie. Niektoré študijné odbory si vyžadujú aj praktické skúšanie. V závere štúdia sa väčšinou realizuje kombinované skúšanie.

Ústne skúšanie

Ústne skúšanie na vysokej škole sa môže realizovať priebežne počas semestra, alebo v jeho závere, v rámci skúškového obdobia, keď prebieha ústne skúšanie formou skúšky. Ústne skúšky sa využívajú na konsolidovanie výsledkov iných foriem skúšania a hodnotenia. Pozitívom ústneho skúšania je možnosť samostatného ústneho prejavu študenta na odbornú tému, preverovanie reakcie skúšaného na doplňujúce otázky, možnosť odbornej diskusie a vyjadrenie vlastného názoru študenta na problém. Výhodou je možnosť preverovania nielen vedomostí, ale aj intelektuálnych schopností, myšlienkových procesov, prípadne kompetencií a postojov. Ústne skúšky vyžadujú vecnosť, jasnosť, presnosť, logický postup a správnosť vo vyjadrovaní. Mnohí študenti ústne skúšky preferujú, lebo ich motivujú a vyhovujú ich študijnému štýlu. Aj niektorí univerzitní učitelia ich uprednostňujú, lebo nemusia priebežne hodnotiť, a klasifikácia ústnych skúšok je menej prácna. Nevýhodou je časová náročnosť takeého skúšania a malá objektivita posúdenia, ich sporná validita, keďže neodrážajú hĺbku vedomostí študenta, ale iba nejakú ich časť (Štepanovič, 1973, Ramsden, 2003, Brown, Race a kol., 2005, Bajtoš, 2013).

Ústne skúšanie by malo byť realizované profesionálne, pripravené, premyslené a v súlade s psycho-hygienickými princípmi. Skúšajúci by mal naplánovať a dodržať časový harmonogram skúšky, pripraviť pre študentov otázky, ktoré by si mali študenti ťahať, pričom je vhodné poskytnúť študentom vopred tematické okruhy. Študenti by mali mať približne rovnaký čas na prípravu a odpoveď, hoci doba trvania skúšania môže byť rozdielna. Počas skúšania by študent mal mať dostatok priestoru na samostatný prejav, skúšajúci dáva navádzajúce alebo doplňujúce otázky s cieľom zistiť, čo študent vie, a nie to, čo nevie. Skúšajúci by mal pristupovať k skúšaní študentov bez negatívnych prejavov emócií, mal by sa zdržať neprímeraných komentárov a nepatričnej mimiky tváre. Hodnotenie študenta by mal najprv pedagóg vysloviť a potom oznámiť klasifikačný stupeň. Aj v prípade, že študent na skúške nevyhoví, nemal by mať pocit nespravodlivosti a neobjektívneho hodnotenia. Veľmi dôležitý je aj spôsob usporiadania skúškovej miestnosti a posadenie examinátora a študenta. Celková atmosféra počas skúšania by nemala zvyšovať prípadný stres u študentov (Skalková, 2007, Kosíková, 2011, M. Slavík a kol., 2012).

Dobre pripravená ústna skúška je náročná na čas aj prípravu. Oproti písomnému skúšaní má však mnohé prednosti tak pre vyučujúceho ako aj pre študenta. Ústna skúška má svoje

opodstatnenie hlavne na vysokej škole, keďže okrem preverovania vedomostí dáva priestor aj pre prezentovanie rôznych schopností a zručností študentov. Osobný kontakt so študentom umožňuje učiteľovi zisťovať, ako študent zvládol úseky látky, ako je schopný poznatky aplikovať v praxi a aký má prehľad v problematike, jeho postoje k určitému problému, a pod. Ide o špecifickú formu rozhovoru riadenú učiteľom, pri ktorej sa študent väčšinou vyjadruje k nejakej téme. Veľa záleží od typu otázok, ale v konečnom dôsledku je dôležité zabezpečiť spravodlivé zhodnotenie toho, čo sa v skutočnosti študent naučil, čo dosiahol (Bajtoš, 2013, Rohlíková, Vejvodová, 2012).

Skúška je záverom výučby a preto by mala byť koncipovaná v súlade s ňou a to nielen rozsahom požadovaných vedomostí a zručností ale aj formou. Mala by predstavovať riadiaci článok učenia sa študentov. Skúška by mala mať charakter výstupu výučby a učenia sa, v ktorom študent preukazuje, či výsledok zodpovedá cieľu, a aký individuálny pokrok dosiahol (Vašutová, 2002).

Ústne skúšanie je najčastejšie individuálne, ale niekedy učitelia realizujú skupinové, resp. kolokviálne skúšanie.⁶ Pri tomto type skúšania je klasifikovanie študentov zložitejšie, preto je najvhodnejšie pristúpiť k takémuto typu skúšania v prípade homogénnej skupiny, keď je ústne skúšanie skôr diskusiou, pri ktorej hodnotíme aktívnu účasť študentov, pričom ide v skutočnosti o určitú formu uzatvorenia hodnotenia študijných výsledkov jednotlivých študentov počas nejakého obdobia, napríklad počas semestra. Skupinové skúšanie môže mať formu diskusie na základe seminárnych prác študentov, projektov alebo prezentácií na nejaké témy, ktoré súvisia s predmetom skúšania a hodnotenia študentov počas semestra. Hodnotenie študentov v rámci takejto skupinovej diskusie nemusí mať formu známok, môže byť slovné, pričom učiteľ môže do hodnotenia zahrnúť aj prácu študentov počas semestra. Dôležitým predpokladom takéhoto typu skúšania je nižší počet študentov v skupine.

V minulosti mali na vysokých školách na Slovensku prevahu ústne skúšky (Štepanovič, 1973). Dnes je situácia iná a preto súhlasíme s názorom M. Slavíka a kol. (2012, s.207), podľa ktorého „.... je ústne skúšanie jeden z najťažších didaktických

⁶ Z latinského jazyka colloquium – rozprava. Je to skúška v priebehu vysokoškolského štúdia, zvyčajne po prezentácii určitého celku učiva počas semestra (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

postupov. Napriek tomu by bolo škoda, keby z rôznych dôvodov ústne skúšanie na vysokej škole ustúpilo zvyšujúcej sa tendencii realizovania písomných skúšok, pretože osobný kontakt so študentom môže ukázať oveľa viac ako dokonale zostavený didaktický test. Pre examinátora môže byť diskusia so študentom inšpirujúcou a významnou spätnou väzbou.“

Písomné skúšanie

Písomné skúšanie je na vysokej škole veľmi časté. Využíva sa na priebežné aj záverečné skúšanie študentov. K jeho hlavným prednostiam patrí hromadnosť, efektívnosť aj pomerne vysoká objektivita hodnotenia. Kladie rovnaké kritériá na všetkých, vyhodnocuje sa podľa vopred stanovených kritérií a výsledky sú kedykoľvek k dispozícii. Prebieha písomnou formou na základe zadania učiteľa. Vyžaduje samostatnú prácu študenta a neopiera sa o kontakt s učiteľom. Patria sem rôzne písomné práce, domáce úlohy, projekty, písomné výstupy práce s literatúrou, testy (Štepanovič, 1973, Skalková, 2007, Komora, 2008).

V prípade písomnej skúšky sa v slovenčine aj češtine často používa termín test. Toto slovo je prevzaté z angličtiny, a hoci v pedagogike označuje nástroj merania výkonu (didaktický test), učitelia aj študenti často testom nazývajú akúkoľvek skúšku, ktorá sa realizuje v písomnej podobe.⁷

Vysokoškolskí učitelia si väčšinou testy zostavujú sami, prípadne s kolegami z odboru. Pre účely skúšania študentov v rámci semestra sú úlohy a otázky v testoch zostavené v súlade so sylabami predmetu. Bodovanie a percento úspešnosti si môže zvoliť sám učiteľ, alebo je určené internými predpismi vysokej školy. Zavedenie bodovacieho systému, pri ktorom sú body udeľované na základe objektívnych kritérií špecifických pre jednotlivé predmety, zvyšuje spoľahlivosť skúšky (Zat'ková, 2014).

⁷ Podľa etymologického slovníka sa anglické slovo *test* ako sloveso objavuje v 18. storočí vo význame „skúšať správnosť niečoho“, vo význame „dokázať“. Pôvodne latinské slovo znamenalo „skúšať pravosť zlata a striebra“ (<http://www.etymonline.com>).

Súčasný anglický výkladový slovník podáva vysvetlenie slova *test* nasledovne: „*Test je spôsob zisťovania, prostredníctvom otázok alebo praktických aktivít, čo niekto vie, alebo je schopný urobiť*“ (Cambridge Advanced Learner's Dictionary, 2003).

Praktické skúšanie

Je typické a dôležité pre niektoré študijné odbory vysokých škôl. Študenti sú skúšaní s cieľom zisťovania ich schopností vykonávať nejaké praktické činnosti potrebné pre ich kvalifikáciu.

Kombinované skúšanie

Tento typ skúšania sa väčšinou na vysokej škole realizuje v rámci záverečných, napríklad bakalárskych alebo magisterských skúšok, keď sú študenti skúšaní písomnou aj ústnou, prípadne ešte aj praktickou formou.

Ďalšími typmi sú autentické skúšanie a hodnotenie, v rámci ktorého sa preveruje a hodnotí výkon študenta, ktorý sa čo najviac približuje reálnej situácii, skúšanie zamerané na osvojenie si príslušných kľúčových kompetencií, formatívne hodnotenie, sebahodnotenie, hodnotenie ostatnými študentmi - tzv. vrstovnícke hodnotenie, hodnotenie prostredníctvom portfólia, a iné (Bloom, 1971, J. Slavík, 1999, Brown a kol., 2003, Kolář, Šikulová, 2005, Turek 2010, Bajtoš, 2013, a ďalší).

K moderným metódam skúšania a hodnotenia študentov podľa Tinákovej (In: Zaťková, 2014) patrí skúšanie, pri ktorom môžu študenti používať akúkoľvek literatúru a pomôcky⁸. Takéto skúšanie je zamerané na analytické, kritické a tvorivé myslenie, na schopnosť riešiť problémy, schopnosť získavať a využívať nové informácie, a preto kladie veľké nároky na znalosti študenta aj vyučujúceho. K ďalším príkladom alternatívneho skúšania patria tzv. *take-away papers*, prípadové štúdie, projekty, denníky, portfólio, artefakty, postery, *objective structured clinical examinations*, simulácie, *in-tray* cvičenia, *multiple choice* testy (Brown, Glassner, 1999).

Vo všeobecnosti by učiteľ mal pri skúšaní študentov sledovať tri ciele – diagnostiku vstupných vedomostí a zručností, poskytnutie spätnej väzby, zhodnotenie a ocenenie študentových výsledkov. Mal by pritom dodržiavať základné princípy pre skúšanie (M. Slavík a kol. 2012):

⁸ V anglickom jazyku sa pre takýto typ skúšania používa termín *open-book examination*.

- a) preverovať všetky časti látky,
- b) pokryť všetky ciele výučby,
- c) zvoliť primerané testovacie metódy,
- d) zabezpečiť validitu a reliabilitu testu,
- e) skúšať s cieľom zlepšiť výsledky študentov (rozbor testov),
- f) zabezpečiť adekvátnu spätnú väzbu.

Skúšanie by malo preto zahŕňať rôzne aktivity zamerané na preverovanie vedomostí, schopností a zručností – odpovede na otázky, riešenie úloh, riešenie problémov, prácu s počítačom, prácu s literatúrou, so slovníkom, písanie správ, vykonávanie praktických procedúr, atď. Celý súbor výsledkov by sa mal potom vyhodnocovať vo forme stupňov, známok, slovných hodnotení, poznámok, odporúčaní.

Napriek tomu, že variabilita skúšania umožňuje objektívnejší pohľad na výkon študenta, nie je celkom reálne vyhnúť sa subjektívnosti pri hodnotení, lebo, ako tvrdí gruzínsky pedagóg Amonašvili, hodnotenie, ak vylúčime hodnotenie anonymné, nemôže nebyť subjektívne, keďže je vyjadrením medzilidských vzťahov (Kosíková, 2011).

Skúška je súčasťou pedagogického procesu, pričom môže byť na začiatku vyučovacieho cyklu, počas neho alebo na jeho konci. Skúška je vzdelávacím cieľom, prostriedkom, nástrojom aj pedagogickým či psychologickým problémom. Väčšinou má ústnu alebo písomnú podobu, často aj kombinovanú. Napriek rôznym názorom na skúšanie zostáva vysokoškolská skúška neoddeliteľným a do istej miery pomerne stabilným atribútom vysokoškolského štúdia, v ktorom sa stále prejavuje veľká miera osobitosti tohto stupňa vzdelávania.

Hodnotenie

Hodnotenie predstavuje prostriedok na pomoc študentom pri štúdiu, je to spôsob na referovanie o študentovom pokroku. Zvyčajne zahŕňa celú škálu informácií o študentoch zhromažďovaných a sumarizovaných ich učiteľmi. Informácie sa môžu zhromažďovať neformálnymi spôsobmi, ako napríklad pozorovaním alebo verbálnou výmenou, ale aj formálnymi prostriedkami, ako domácimi úlohami, testami, písomnými a ústnymi skúškami. Na druhej strane je hodnotenie spätnou väzbou pre hodnotiaceho,

prináša informácie o vyučovacom procese a môže mať vplyv na jeho ďalší vývin, napríklad pri tvorbe kurikula alebo pri plánovaní samotného hodnotiaceho procesu, pričom zdrojom informácií môže byť aj neformálna spätná väzba od študentov (Arends, 1991, Brown a kol., 2003).

Prostredníctvom hodnotenia učiteľ oznamuje študentom, do akej miery splnili ciele výučby, ako boli úspešní alebo neúspešní v procese získavania vedomostí, zručností a schopností a do akej miery naplnili jeho očakávania. Vzdelávacie výsledky sú oficiálne hodnotené prostredníctvom klasifikácie, t.j. známok, prípadne slovného hodnotenia. Hodnotenie tiež podlieha subjektivite hodnotiaceho. Nesprávne posúdenie výsledkov vzdelávania pedagógom môže byť nielen demotivujúcim prvkom pre študenta, ale môže mať významný dopad aj na jeho ďalší život, pretože môže znamenať aj odchod zo štúdia a preorientovanie sa na iný smer (Bajtoš, 2013, M. Slavík a kol., 2012).

Podľa Bouda (2007) sa vysokoškolské vzdelávanie od nižších stupňov odlišuje aj snahou o komplexné hodnotenie. Zamestnávateľia si cenia nových absolventov so silnými stránkami, ktoré okrem iného zahŕňajú efektívnosť, autonómnosť, medziľudské vzťahy a vodcovské schopnosti. Hodnotenie predstavuje kľúčový vzdelávací imperatív. Je najsilnejším nástrojom učiteľov na ovplyvňovanie spôsobu reakcie študentov na výučbu. Determinuje názor študentov na vysokoškolské vzdelávanie.

Hodnotenie predstavuje komunikáciu medzi učiteľom a študentom, ovplyvňuje sebavedomie študentov, či už pozitívne alebo negatívne, počas štúdia, ale aj v ich budúcej kariére (Gibbs, in: Brown a Glasner, 1999).

Zdôrazňuje sa význam hodnotenia pre učenie sa (*assessment for learning*) a jeho vplyv na realizáciu cieľov konkrétnej výučby v rámci vzdelávacieho procesu. V tejto súvislosti Boud (2007, s.20) chápe hodnotenie ako informujúci úsudok (*informative judgment*): „Hodnotenie je procesom posudzovania kvality a rozsahu výsledkov alebo prejavu študenta, a preto aj posúdenie samotného učenia sa.⁹ Hodnotenie nevyhnutne formuje

⁹ Okrem významu „ hodnotenie“ znamená slovo *assessment* aj posudzovanie alebo vytváranie názoru na niekoho alebo niečo – the act of judging or forming an opinion about sb/sth (Oxford Advanced Learners Dictionary, 2002).

učenie sa v rámci konkrétnej výučby, to znamená to, čo sa študenti učia a ako sa to učia, a malo by odrážať účely a ciele štúdia.“

Hodnotenie by malo rozvíjať autonómiu a motiváciu študentov a zvyšovať úroveň formálne dosahovaných výsledkov (*achievement*), rozvíjať zručnosti „*učenia sa pre učenie*“, a podporovať pozitívny postoj k učeniu sa po skončení formálneho vzdelávania prostredníctvom hodnotenia, ktoré slúži, ako to nazýva Boud (2007), dvojitej povinnosti; splneniu okamžitých požiadaviek pre okamžitý výsledok a zároveň položeniu základov pre vykonávanie hodnotenia v budúcnosti. V súčasnosti by hodnotenie malo prekročiť rámec vysokoškolskej inštitúcie a poskytnúť základ pre celoživotné vzdelávanie a prácu, v ktorej existuje iba veľmi málo formálneho hodnotenia či formálnej výučby.

Vo vysokoškolskom sektore sa už niekoľko desaťročí používa model hodnotenia: vstup – prostredie – výstup (*I – E – O: Input – Environment – Outcome*). Vstup – študenti, prostredie – učitelia, kurikulum, inštitúcia, výstup – absolventi a ich dosiahnutý profil. V rámci tohto modelu sa výsledky vzdelávacieho procesu hodnotia vzhľadom na vstup. Princípom tohto hodnotenia je zaznamenanie zlepšenia, vývinu, a nielen stavu v závere vzdelávacieho procesu. Príkladom takéhoto modulu hodnotenia je klasický postup pri vstupe na vysokú školu, kedy sú študenti hodnotení pri prijímacích pohovoroch, ďalej počas štúdia na vysokej škole a nakoniec na záver jednotlivých úsekov štúdia, na konci semestra alebo na konci štúdia.

Iný model (*E-O*) berie do úvahy iba finálne hodnotenie vzhľadom na prostredie a využíva sa hlavne v súčasnom vysokom školstve, keď z rôznych dôvodoch študenti vstupujú do prvého ročníka bez prijímacích pohovorov.

Niekedy sa využíva model (*I-O*), ktorý porovnáva potenciál študenta na začiatku štúdia a mieru jeho rozvoja, t.j. pridanej hodnoty na konci štúdia, pričom sa nevenuje pozornosť vplyvu prostredia (Ruben, 2004).

Východiskom objektívneho hodnotenia študentov na vysokej škole je priebežná kontrola počas štúdia, ktorá môže zároveň pôsobiť ako aktivizácia a stimulácia k učeniu. Predpokladom je však optimálny počet študentov v skupine. Objektívny examinátor hodnotí schopnosti študentov uplatňovať nadobudnuté vedomosti a zručnosti. Spravodlivé a objektívne hodnotenie študentov vychádza z jednoznačne stanovených

požiadaviek a kritérií, akceptuje zásadu náročnosti a prebieha na základe individuálneho prístupu ku študentovi a je motiváciou pre ďalšie štúdium (M. Slavík a kol., 2012).

Vysokoškolský učiteľ si vytvára vlastnú hodnotiacu stratégiu vzťahujúcu sa na jeho predmet. Autonómnosť vysokoškolského učiteľa otvára priestor pre rôzne prístupy k stratégii skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra. Hoci táto možnosť je výrazom a symbolom jeho profesijnej kompetencie, niekedy môže spôsobovať problémy pri zabezpečovaní kvality hodnotiaceho procesu. Rozdiely pri hodnotení študentov medzi jednotlivými univerzitami aj v rámci nich môžu negatívne ovplyvňovať reliabilitu a akontabilitu ich deklarovaných výsledkov.

Hodnotenie ovplyvňuje pohľad študentov na vysokoškolské vzdelávanie. Tiež predstavuje najväčšiu starosť a záťaž pre tých, ktorí ich učia. Takmer každý vyučujúci na vysokej škole je povinný aj skúšať a hodnotiť študentov. Avšak skúšanie a hodnotenie v rámci semestra je taká bežná záležitosť, že často robíme uzávery o hodnotení na základe toho, čo sme sami v minulosti zažili, namiesto toho, aby sme sa konfrontovali s novými okolnosťami. Podľa Bouda (2007) by sa mali vysokoškolskí učitelia v procese skúšania a hodnotenia opierať nielen o svoje vlastné skúsenosti, ale aj o poznatky z odbornej literatúry, alebo aspoň o poznatky a skúsenosti iných učiteľov v tejto oblasti. Táto téma by si určite zaslúžila väčšiu pozornosť v odborných diskusiách, keď už nie v nejakej forme vzdelávania vysokoškolských učiteľov. Dominantné hodnotiace praktiky na vysokých školách sa často sústreďujú na demonštrovanie aktuálnych vedomostí študenta za účelom zhromažďovania materiálu na známkovanie a poskytovania spätnej väzby zo strany učiteľa. Vo všeobecnosti sa hodnotenie málo zameriava na procesy učenia sa a na to, ako sa študenti učia po hodnotení. Inými slovami, hodnotenie dostatočne nepripravuje študentov na to, ako sa učiť v situáciách, pri ktorých učitelia aj skúšky absentujú. Výsledkom toho je fakt, že študenti nie sú dostatočne pripravení na reálny život.

Klasifikácia

Aj na vysokej škole sa hodnotenie študentov premieta do klasifikácie. Klasifikácia plní rôzne funkcie, z ktorých najvýraznejšia je selektívna funkcia. V kreditovom systéme študenti musia získať predpísaný počet kreditov pre postup do ďalšieho ročníka, prípadne semestra. V rámci kreditového systému má každá vysoká škola právo udávať pravidlá pre svojich študentov. Rovnako autonómne sa vysoké školy môžu správať pri výbere

a definovaní klasifikačných stupňov. Väčšina vysokých škôl na Slovensku realizuje hodnotenie študentov v rámci klasifikačnej stupnice ECTS, ktorá vyjadruje jednotlivé stupne prostredníctvom písmen A,B,C,D,E a FX. Slovné definovanie týchto stupňov je dané, zatiaľ čo percentuálne rozmedzie v rámci tejto škály je internou záležitosťou jednotlivých univerzít, fakúlt a často aj učiteľov. Znamky, vyjadrené číslom alebo písmenom, sa väčšinou zapisujú do informačných systémov vysokých škôl a do indexov študentov, pričom na niektorých školách už študenti nemajú indexy.

Adekvátne hodnotenie posilňuje sebadôveru študentov a pomáha zvyšovať ich aspiračnú úroveň, ktorá je veľmi dôležitá pre motiváciu k štúdiu, a to hlavne v tejto dobe, keď sa na verejnosti objavuje názor, že je jedno, na ktorej vysokej škole študent študuje a s akými výsledkami (M. Slavík a kol., 2012, Průcha, 2009). Vysokoškolskí učitelia nemôžu rezignovať na súčasnú situáciu vo vysokom školstve a preto aj v oblasti skúšania a hodnotenia študentov by mali používať stratégie, prostredníctvom ktorých zabezpečia čo najlepšie splnenie výchovno-vzdelávacích cieľov.

2.1.2 Skúšanie a hodnotenie študentov v histórii vysokoškolského vzdelávania

Už v prvých počiatočných výchovy a vzdelávania hľadali učitelia spôsob, ako stimulovať učebnú činnosť žiakov, ako ich odmeňovať za usilovnosť a dobré výsledky, či trestať za lenivosť a neposlušnosť. Prvé správy sú veľmi vzácne; najstaršie zmienky pochádzajú z obdobia staroveku, ale nejde o správy, podľa ktorých by sa dalo usúdiť na nejaký systém stimulačných prostriedkov pri učení. Sú to skôr kresby a maľby zachované na stenách budov alebo na úžitkových predmetoch, ktoré znázorňujú niektoré výjavy zo života škôl, medzi nimi aj trestanie žiakov palicou.

Hoci v staroveku boli niektoré školské systémy už na istej úrovni, ako napríklad spartský a aténsky, nenájdeme širšie správy o tom, ako sa pristupovalo k hodnoteniu učebnej činnosti žiakov. Až v druhej polovici 1.storočia nášho letopočtu nachádzame prvé zmienky o tzv. lokáciách – miestach pre žiakov podľa výsledkov ich učebnej práce – podľa ktorých prvé lavice boli vyhradené obyčajne najlepším žiakom. Marcus Fabius Quintilianus, učiteľ rétoriky a prvý teoretik pedagogiky Rímskej ríše, vo svojom diele *Institutio Oratoria* vyjadruje svoje názory na hodnotenie žiakov a prináša návody na správny postup

v práci učiteľa. Podľa neho je potrebné študenta pri učení usmerňovať pochvalou aj kritikou. Jeho myšlienky mali na stredoveké školstvo veľký vplyv (Velikanič, 1973).

V minulosti prevládalo hodnotenie pre selekciu, disciplínu a kontrolu vedomostí. Medzi prvé civilizácie, ktoré mali rozvinutý systém skúšok, patrí Čína. História skúšok siaha do dynastie Han v Číne v roku 200 pred naším letopočtom. Zo začiatku boli skúšky hlavne praktické, ale postupom času sa s rozvojom byrokratického systému v krajine menil aj predmet skúšania, a namiesto skúšania skutočných zručností a schopností sa preverovali schopnosti písania o týchto zručnostiach a neskôr písania o tom, ako o týchto schopnostiach písali druhí ľudia (Brown, Bull, Pendlebury, 2003).

V 7. storočí nášho letopočtu Vládca T'ai-tsung rozvinul všeobecný občiansky systém skúšania. Skúšky boli založené na slohových prácach z literatúry a myšlienok Konfucia. Tieto práce boli prísne kontrolované a iba niekoľko stoviek kandidátov prešlo cez provinčné skúšky do ešte prísnejšej záverečnej skúšky v mestskom paláci, ktorú kontroloval sám vládca. Hlavnou úlohou tohto byrokratického skúškového systému bolo vyselektovať disciplinovaných a lojálnych civilných služobníkov pre vládcu (Boud, 2007).

Skúšky, ktoré boli do európskych univerzít zavedené na konci stredoveku, boli veľmi podobné. Zakladateľ univerzity v Paríži, Robert de Sorbon, v 13. storočí prirovnal univerzitné skúšky ku kresťanskému súdному dňu. Podľa neho hlavný rozdiel bol v tom, že sudcovia nad nebom a peklom boli oveľa miernejší ako tí na univerzite. Skúšky v tomto období boli dosť agresívne; napríklad na Cambridgeskej univerzite museli kandidáti pred skúškami prisaháť, že sa nikdy nebudú svojim skúšajúcim mstiť (Kvale, in Boud, 2007).

Pomerne podrobný opis univerzitných skúšok prináša britský historik Christopher Stray (2005). Sústreďuje sa na vývin skúšania na dvoch najstarších anglických univerzitách Cambridge a Oxford od začiatku 18. storočia, teda od obdobia, ktoré bolo svedkom postupnej premeny ústnej skúšky na písomné formy skúšania, ktoré sa na konci 19. storočia stali úplne samozrejmy. Autor sa zároveň snaží odhaliť dôvody, ktoré viedli k takmer absolútnemu zrušeniu ústnych skúšok na univerzitách v Anglicku. Dnes na anglických univerzitách prevláda písomné skúšanie, ale opäť sa zdôrazňuje

význam ústneho skúšania¹⁰, ktoré niektorí autori, ako napríklad Ianone (2012), dokonca radia medzi inovatívne metódy skúšania vysokoškolských študentov.

Stredoveké univerzitné skúšky boli náročné a mali podobu diskusie a rozpravy, viedli sa v latinčine a boli verejné. Postupné zavedenie písomných foriem skúšania vyplynulo z rôznych dôvodov, z ktorých mnohé sú aktuálne aj dnes. Bola to časová a personálna náročnosť ústneho skúšania, pokles plynulého ústneho ovládania latinského jazyka, kritika neobjektívnosti ústneho skúšania, obvinenia skúšajúcich z nespravodlivosti, sťažnosti na strach a úzkosť spájajúce sa s ústnym skúšaním, zvyšujúce sa počty študentov. Zo začiatku boli písomné zadania diktované a prezentované ústne, neskôr boli vydané nariadenia, že všetky zadania musia byť vytlačené a skúšajúci mohli skúšať ústne iba veľmi obmedzene. Až do konca 18. storočia existovalo na týchto univerzitách ústne aj písomné skúšanie. V dokumentoch, úryvky z ktorých autor vo svojej publikácii uvádza, je zaujímavé porovnanie opisu hlučných debát a ticha v skúškovkej miestnosti počas písomného testovania v Oxforde (Stray, 2005).

V roku 1820 sa systém ústnych skúšok v Oxforde aj Cambridge začal rozpadávať. V 20. rokoch 19. storočia sa zaviedli písomné testy a od roku 1828 sa začali používať tlačené zadania. Debaty pretrvávali príležitostne až do roku 1830, ale len v prípade, že študent bol schopný vyjadrovať sa v latinskom jazyku ústne. V tomto roku nastal rozhodujúci posun; bolo vydané nariadenie, ktoré dovoľovalo skúšať niekoľko ľudí v tom istom čase a klásť im tie isté otázky, aj keď Oxford si v záverečných skúškach zachoval značnú časť ústneho skúšania. Na začiatku 20. storočia sa okrem matematiky záverečné skúšky stále realizovali ústnou formou. Zástancovia ústnych skúšok argumentovali tým, že merajú kvalitu a kompetenciu na rozdiel od písomných, ktorých hlavnou úlohou je klasifikovať študentov. Ústne skúšky boli pre nich symbolom akademickej komunity, v ktorej sa spoliehalo na férovosť a vzájomnú dôveru, na základe ktorej kandidáti s rôznymi schopnosťami dostávali rôzne otázky. Ústne skúšanie bolo považované za užitočnú techniku pre povzbudenie kandidátov, ktorí neboli veľmi dobrí v čítaní, a pomáhalo tiež testovať „silné stránky mysle“ u talentovanejších študentov.

¹⁰ Anglický termín „*oral examination*“ v súčasnosti často namiesto ústneho skúšania študentov označuje činnosti dentistov (Stray, 2005).

Naproti tomu od konca 18. storočia sa upevňovalo presvedčenie, že jediným férovým postupom na porovnanie kandidátov je dať im všetkým rovnaké otázky. Tento posun bol určite najväčším dôvodom pre použitie predtlačených testovacích hárkov, ktoré boli zavedené v Cambridge aj Oxforde v roku 1828. Toto zavedenie bolo obhajované nevyhnutnosťou zvyšujúcich sa počtov kandidátov a jeho účinok mal pozitívny vplyv na stabilizovanie systému skúšok. V tomto vývine zohralo svoju úlohu aj ovládnutie kurikula matematikou a fyzikou od polovice 18. storočia, čo znamenalo posun smerom k Cambridgeskému modelu. Dôležitou súčasťou zmien bolo objavenie sa verejnej diskusie na tému procesu hodnotenia študentov, ktoré zahŕňalo porovnávanie rôznych inštitúcií. Súčasne s rozvojom systému písomného skúšania a rigorózneho, precízneho známkovania sa vyvinul systém konzultácií a školiteľstva.

Posun od ústnych skúšok k písomným v druhej polovici 18. storočia bol dôsledkom všeobecného posunu od socio-morálneho hodnotenia členov stavovských skupín k čisto kognitívnemu hodnoteniu jednotlivcov, zmeny v obsahu testovaných vedomostí a narastajúceho počtu študentov na univerzitách. Posun od ústnych skúšok k písomným môže byť prirovnaný k iným kvalitatívnym zmenám vyvolaným kvantitatívnymi nárastmi. Ústne aj písomné skúšky boli predmetom politiky inštitucionálnych kontextov, v rámci ktorých sa uskutočňovali.

Písomné skúšky zavedené v Cambridge v 18. storočí, sa stali modelom pre ostatné univerzity a to nielen v Anglicku, ale aj v USA (Yale, Harvard). Na druhej strane, európske univerzity si zachovávali tradície v rámci odlišného historického vývinu, a preto aj skúšky na univerzitách nezaznamenali také zmeny ako na anglických univerzitách.

Tak, ako to často býva v histórii aj pri iných spoločenských zmenách, k posunu od ústneho skúšania k písomnému na týchto dvoch univerzitách a následne na ostatných univerzitách a vysokých školách v Anglicku prispeli okrem inštitucionálnych zásahov aj jednotlivci, univerzitní profesori, napríklad Bentley v roku 1702, Laughton v roku 1710, Watson v roku 1763 a Powell v roku 1765. Nemalý podiel na tomto vývine mal aj J.W. Lubbock, ktorý argumentoval proti ústnym skúškam; podľa neho by kandidáti mali dostať tie isté otázky, jedine pri písomných skúškach je možné presne dodržať čas skúšania, na písomné skúšky sa študenti môžu dopredu pripraviť, pre ústne skúšanie je ťažké vytvoriť pravidlá. Lubbock na jednej strane pripúšťal, že ústna skúška má svoje prednosti, ako napríklad

„pripravenosť a prítomnosť mysle“, na druhej strane, podľa neho ústna skúška kandidátov iba triedi a nehodnotí ich spôsobilosť vo vzťahu k iným kandidátom. Argumenty proti ústnym skúškam sa spájali aj s nástupom žien na univerzity po roku 1870, keď sa objavili sťažnosti na nespravodlivé uprednostňovanie dobre vyzerajúcich študentiek na ústnych skúškach.

Samozrejme, že zmeny, ktoré nastali v metódach skúšania a hodnotenia študentov na vysokých školách v Anglicku, tvorili súčasť širších spoločenských a kultúrnych vývinov. Hlavné prvky v opísaných zmenách sa vzťahujú na koncepcie jednotlivcov a spôsob, akým by mali byť hodnotení. Jednotlivec sa vynára zo sociálneho nexusu, v ktorom sociálny status je vitálnym determinantom spôsobu, akým sa s jednotlivcom zaobchádza, a ktorý je do značnej miery známou kvantitou predurčenou stať sa nositeľom intelektu, ktorý má byť hodnotený v porovnaní s ostatnými. To, čo sa dnes javí ako úplne banálne, že ku všetkým kandidátom by sa malo pristupovať rovnako, bolo na konci 18. storočia veľmi sporné (Stray, 2005).

Na súčasných vysokých školách na Slovensku je ústna skúška stále pomerne bežnou formou skúšania, aj keď v súvislosti so zvyšujúcimi sa počtami vysokoškolských študentov sa často preferuje písomné skúšanie. Dôvody pre preferovanie písomného skúšania sú aj dnes veľmi podobné dôvodom, pre ktoré v Anglicku zrušili na univerzitách ústne skúšky. Za pozitívne môžeme považovať to, že vývin ústnej skúšky na našich univerzitách nezaznamenal také revolučné zmeny ako v Anglicku a tak sa zachovala jej tradičná forma, aj keď jej realizácia je v porovnaní s historickými popismi veľmi rozdielna.

Klasifikácia

Neoddeliteľnou súčasťou hodnotenia študentov je ich klasifikácia, pre ktorú sa aj dnes na vysokých školách používajú známky. Aj keď sa používajú rôzne známky, napríklad 1-4, A –FX, a pod., od svojich historických predchodkýň sa nie veľmi líšia.

Počiatky známkovania siahajú do 16. storočia a súvisia s rozvojom remesiel, obchodu a priemyselnej výroby. Dovtedy prevládalo slovné hodnotenie. S rozvíjajúcim sa priemyslom v 16. a 17. storočí nastal pomerne prudký rozvoj škôl, výchovy a vzdelávania. Funkcia hodnotenia sa menila; slovné hodnotenie sa začalo nahrádzať známkami a čoskoro prichádza k triedeniu žiakov podľa klasifikačných stupňov (Velikanič, 1973).

Známky začali zohrávať kľúčovú úlohu aj v prísnych a rituálnych univerzitných skúškach. Jezuiti zaviedli do európskych škôl stupne od 1 do 6 a zdôrazňovali súťaživosť v získavaní stupňov. Stupne sa postupne vyvinuli do systému, v ktorom si získali rozhodujúcu úlohu pri selekcii študentov pre ďalšie vzdelávanie a profesijné uplatnenie. A hoci sa objavili nejaké pokusy o zmenu účelu hodnotenia, vo vysokoškolskom vzdelávaní zostávalo dominantným hodnotenie pre selekciu a disciplínu študentov (Kvale, in Boud, 2007).

Stray (2005) označuje zavedenie známok ako dôležitý krok smerom k „zmatematizovanému modelu reality“. Na univerzite v Cambridge mali napríklad známky formu písmen A, B, atď. s použitím + a – znamienok na presnejšie klasifikovanie študentov. Tento systém známkovania sa na anglických univerzitách používa dodnes a dokonca ho prebrali aj iné krajiny, medzi nimi aj Slovenská republika.

Postupom času sa hodnotenie študentov s pevne stanovenými klasifikačnými stupňami ešte viac upevňovalo a spresňovalo. V 18. storočí boli skúšky uzákonené ako verejný akt za účasti svetských a cirkevných hodnostárov. Skúšali predovšetkým učitelia, ale rovnaké právo mali aj hostia. Vydávali sa aj vysvedčenia s hodnotením dochádzky, prospechu v jednotlivých predmetoch ako aj celkového prospechu. V nasledujúcom období sa upevňujú kodifikované klasifikačné stupne.

V 19. storočí dochádza v systémoch školského hodnotenia k veľkej diferenciacii. Vypracúvajú sa školské poriadky pre jednotlivé druhy škôl a v súvislosti s nimi sa vypracúvajú aj skúšobné a klasifikačné poriadky. Tieto klasifikačné poriadky sa potom iba obnovovali, ale vo svojej podstate sa veľmi nezmenili, stále sa používajú klasifikačné stupnice, ktoré sa nie veľmi líšia od tých, ktoré boli vydané na začiatku 20. storočia, a pochybnosti o objektívnosti hodnotenia podľa klasifikačných stupníc sa tiež nerozplynuli (Velikanič, 1973).

Jazyk hodnotenia býva často kritizovaný. Podľa Bouda (2007, s. 24) ničí detaily a zahmlieva význam. Známky alebo kredity v nejakom predmete nenesú relevantné informácie, hovoria iba o porovnaní študenta s inými študentmi v rámci toho istého kontextu. Známky by sa mali podľa neho používať iba v štandardizovaných systémoch aj to iba vtedy, ak existujú ich popisy: *„Mali by sme sa posunúť k jazyku posudkov, ktoré sú transparentnejšie a rozmanitejšie ako jazyk bežného hodnotenia.“*

V tejto súvislosti vyznieva nadčasovo postoj J. A. Komenského k téme hodnotenia študentov, hoci v jeho pedagogickom systéme nenájdeme túto problematiku podrobne rozpracovanú, keďže sa sústredil skôr na otázky, čo by mal žiak vedieť a čo má byť hodnotené z hľadiska stanovených cieľov výchovy. Podľa neho by mali žiaci zvládnuť podstatu a vedieť získať poznatky aj vhodne používať. Komenský požaduje, aby sa na školách realizovali skúšky, ktoré by mali byť časté a prísne, ale nezmieňuje sa o známkovanie. Vo Veľkej didaktike hovorí o tom, že hlavnou prácou učiteľa je do viesť žiaka k dokonalosti, a nie ho triediť a klasifikovať. O pravých hodnotách človeka podľa neho nerozhodujú známky ale jeho príprava na život (Komenský, 1991).

Súčasný skúšanie a hodnotenie vysokoškolských študentov na Slovensku je výsledkom historického vývinu a mnohé jeho znaky sú založené na tradícii. Študenti sú stále skúšaní ústne alebo písomne, na vysokých školách sú skúšky stále najbežnejšou formou skúšania a hodnotenie študentov sa premieta v klasifikačných stupňoch vo forme známok. Napriek rôznym názorom na známkovanie zatiaľ nikto neprišiel s nejakým iným, lepšie fungujúcim spôsobom klasifikácie študentov.

Čo sa teda zmenilo v procese skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole, ktorého nevyhnutnosť ani dnes takmer nikto nespochybňuje? Najväčšia zmena nastala v súvislosti s humanizáciou a demokratizáciou školstva vôbec, a teda aj školstva vysokého. Zmenil sa prístup k študentom; výučba sa orientuje na študenta a jeho potreby a učitelia sa snažia používať čo najadekvátnejšie metódy skúšania s cieľom zabezpečiť čo najobjektívnejšie hodnotenie študentov. Napomáha tomu komunikácia vysokoškolských učiteľov so študentmi, ktorá sa od tej, ako ju zaznamenáva história, veľmi odlišuje. Trendom v hodnotení študentov je hodnotenie pre učenie sa s dôrazom na spätnú väzbu a s cieľom usmerňovať študentov a využívať hodnotenie ako motivačný stimul pre ich ďalšie štúdium.

V neposlednom rade sa zdôrazňuje význam hodnotenia vysokoškolských študentov pre celoživotné vzdelávanie, keďže historicky dominantná úloha hodnotenia v selekcii a disciplinovaní študentov je v rozpore so znalostnou ekonomikou, ktorá vyžaduje študijnú kultúru celoživotného vzdelávania (Boud, 2007).

2.1.3 Účel hodnotenia

Účel hodnotenia vysokoškolských študentov vychádza z účelu vysokoškolského vzdelávania. Sú účelom vysokoškolského vzdelávania vedomosti a ich pochopenie, alebo praktické zručnosti? Táto otázka je stará ako Hippokrates, ktorý ju vo svojej dobe kládol asi takto: Je medicína súhrn vedomostí alebo praktický výcvik? (Brown a kol., 2003).

Dnes by sme odpovedali, že sú to na jednej strane vedomosti ale aj schopnosti na ich využitie, a na strane druhej tiež kompetencie, zručnosti, bez ktorých vedomosti nemajú význam. V súčasnosti, keď je dostupnosť množstva informácií takmer neobmedzená, je účelom vysokoškolského vzdelávania nielen sprostredkovanie vedomostí študentom, ale aj ich príprava na kvalifikovanú orientáciu v odbore, čo zahŕňa aj ich schopnosť ďalej sa vzdelávať po ukončení najvyššieho inštitucionálneho stupňa vzdelávania.

Účelom hodnotenia je (Brown, Knight, 1994, Brown a kol., 2003, Rohlíková a Vejvodová, 2012):

- poskytnúť osvedčenie,
- poskytnúť spätnú väzbu študentom: informovať ich, do akej miery zvládli požiadavky kurikula, ovplyvňovať proces učenia sa študentov a riadiť ich zlepšovanie sa,
- umožniť študentom opraviť si chyby a odstrániť nedostatky,
- motivovať študentov, povzbudiť a podnietiť ich k ďalšej práci, posilniť ich sebadôveru,
- konsolidovať učenie sa študentov,
- obohatiť skúsenosti študentov,
- klasifikovať alebo známkovať študentov, rozhodnúť o postúpení alebo nepostúpení do vyššieho stupňa,
- diagnostikovať silné a slabé stránky študentov, odhadnúť potenciál študentov a predpovedať ich úspech,
- pomôcť študentom pri výbere predmetu alebo študijného programu,

- viesť študentov k vhodnej kvalifikácii,
- určiť normy na výber študentov do nejakého konkrétneho kurzu,
- získať spätnú väzbu o výučbe; zhodnotiť výučbu, študijný program, zlepšiť proces výučby a učenia sa,
- zosúladiť ciele výučby s hodnotením,
- poskytnúť profil študenta,
- akreditovať študijný program,
- poskytnúť štatistiku.

Osvedčenie ako účel vysokoškolského vzdelávania je veľmi dôležité, a preto väčšinou v rebríčku zaujíma popredné miesta. V posledných rokoch rastie dopyt po certifikátoch. Sú potrebné aj pre povolania, ktoré donedávna nevyžadovali žiadne certifikáty, preto sa nedá popierať tento účel vysokoškolského vzdelávania, ale nemal by byť jediným. Na druhej strane sa stále viac kladie dôraz na posilnenie účelu hodnotenia pre podporu učenia oproti účelu na získanie certifikátu (Wood, 2011) a toto chápanie účelu hodnotenia sa spája aj s myšlienkami celoživotného vzdelávania.

2.1. 4 Funkcie a typy hodnotenia

Účel hodnotenia je vyjadrený v jeho rôznych funkciách a im zodpovedajúcich typoch hodnotenia, ktoré volia vyučujúci s ohľadom na svoje zámery (Kolář, Šikulová, 2005).

Hodnotenie ako integrálna súčasť výučby je zložitý proces, v ktorom sa kombinuje nejakým spôsobom viacero funkcií. (Ramsden, 2003) Za hlavnú funkciu hodnotenia je najčastejšie považovaná funkcia kontrolná a informatívna, ktorá sa prejavuje v klasifikácii študentov, na základe ktorej sa realizuje ich certifikovanie.

„Hodnotenie splňa funkciu poskytovania platného dôkazu dosiahnutých študijných výsledkov za účelom informovať študentov, umožniť im ďalšie vzdelávanie, alebo certifikovať, že požadovaná úroveň bola dosiahnutá.“ (Izard, 1990, s.11).

Vzhľadom na zložitosť procesu hodnotenia študentov je však jeho chápanie iba ako známkovanie veľmi zjednodušené.

Hodnotenie má rôzne funkcie, ktoré sú v súlade s vzdelávacími cieľmi. Bajtoš (2013) uvádza nasledovné funkcie pedagogickej kontroly a hodnotenia (podľa Petláka, 1997 a Tureka, 2008):

1. kontrolnú (diagnostickú) – určenie miery vedomostí, zručností a návykov študentov, rozpoznanie ich schopností, postojov, hodnotovej orientácie, zistenie predností a nedostatkov
 2. prognostickú – určenie perspektívy študentov, možnosti ich ďalšieho vývoja, čím sa môžu stať a za akých predpokladov
 3. motivačnú – udržiavanie a zvyšovanie študijnej aktivity študentov
 4. spoločenskú a profesijnú – správne a objektívne hodnotenie pripravuje študentov na zaradenie sa do spoločnosti
 5. výchovnú – formovanie pozitívnych vlastností a postojov, napríklad česťnosť, samostatnosť, pracovitosť a odstraňovanie negatívnych vlastností
 6. informačnú – dokumentácia výsledkov vyučovacieho procesu a ich oznámenie študentom, prípadne iným osobám
 7. rozvíjajúcu – rozvoj schopností sebakontroly a sebahodnotenia študentov
 8. spätno-väzbovú – získanie informácií o úspešnosti vyučovacieho procesu študentmi (vnútorná spätná väzba) i učiteľom (vonkajšia spätná väzba) na reguláciu ďalšieho postupu tak, aby sa efektívne dosiahli ciele vyučovacieho procesu
- certifikačnú – zisťovanie, či si študent osvojil požadovanú sumu vedomostí a zručností, či má požadované schopnosti a postoje, aby mohol vykonávať profesiu, na ktorú sa pripravuje, či mu môže byť vydaný príslušný diplom, certifikát, a pod.

Podobnú klasifikáciu uvádza Průcha (2009), pričom funkcie spája s typmi hodnotenia. Podľa neho má hodnotenie žiakov prispievať k optimálnemu priebehu zámerného a systematického učenia sa s ohľadom na vyučovacie ciele.

Optimalizačná funkcia pôsobí v súlade s motivačnou funkciou hodnotenia a spoločne podmieňujú dva typy hodnotenia: 1. hodnotenie heteronómne, ktoré slúži ako nástroj vonkajšieho riadenia, ktorý žiaka jednak motivuje k výkonu, jednak usmerňuje

a organizuje jeho učebné aktivity smerom k optimálnemu výkonu a 2. hodnotenie autonómne, ktoré slúži žiakovi ako motivačný podnet a ako nástroj pre posudzovanie a ovplyvňovanie priebehu alebo výsledkov učenia.

Ďalšiu funkciu hodnotenia – formatívnu funkciu - spája s ďalším typom hodnotenia, formatívnym hodnotením.

Diagnostická a diferenciatná funkcia predstavuje sociálne normované a individuálne normované hodnotenie. Každé hodnotenie je založené na porovnávaní skutočného stavu hodnoteného predmetu so stavom žiaducim, t.j. vzorom, normou. Podľa toho sa hodnotené objekty diferencujú.

Praktická funkcia predstavuje autentické hodnotenie, napríklad hodnotenie portfólia. Hodnotenie portfólia umožňuje postihnúť rozmanité zložky osobnosti a vyvarovať sa neprípustnému zjednodušeniu v prístupe k žiakovi.

Informatívna a komunikačná funkcia - slovné hodnotenie, klasifikácia. Účelom je sprostredkovať adresátovi spätnú väzbu, ktorá ovplyvní jeho rozhodovanie smerom k podpore jeho učenia. Najvyhovujúcejšiu formu hodnotenia, či už slovné hodnotenie alebo známku, je treba stanoviť na základe konkrétnych vzdelávacích požiadaviek a potrieb a schopností subjektov, pre ktorých je určená. Hodnotenie a klasifikácia študentov je zdrojom spätno-väzbových pedagogických informácií, nástrojom pre zlepšovanie kvality učenia sa a pre zvyšovanie efektivity vyučovania.

Typy hodnotenia

Funkcie, ktoré hodnotenie plní v edukačnej realite, a z týchto funkcií odvodené typy hodnotenia majú relatívne všeobecnú medzinárodnú platnosť. Konkrétne formy a metódy hodnotenia žiakov naopak závisia viac od tradícií školských systémov jednotlivých krajín alebo kultúrnych regiónov a v rôznych školských systémoch sa navzájom viac či menej líšia (Průcha, 2009).

Najbežnejším typom hodnotenia na vysokej škole je hodnotenie výsledkov študentov na záver semestra. Takémuto hodnoteniu sa hovorí **sumatívne hodnotenie** (*summative assessment*). Príkladom sumatívneho hodnotenia je klasická skúška. Sumatívne hodnotenie je finálne, súhrnné, ktorého cieľom je test absolútneho výkonu. Sumatívne hodnotenie predstavuje celkovú charakteristiku žiaka, hodnotí schopnosti,

vedomosti, zručnosti, kompetencie. Pri voľbe obsahu skúšky, zadaní otázok, prípravy žiakov na skúšku je dôležitá úloha učiteľa. Na vysokej škole je sumatívne hodnotenie v rámci semestra, resp. v jeho závere, úplne v kompetencii učiteľa.

Iným typom hodnotenia je **formatívne**, priebežné **hodnotenie** (*formative assessment*), ktoré meria pokrok, rozvíjanie schopností a vedomostí, diagnostikuje problémy a poskytuje študentovi aj učiteľovi informáciu o tom, ako postupuje proces vyučovania a učenia sa. Pri tomto type hodnotenia sú študenti sústavne hodnotení, ale je dokázané, že tento proces vnímajú študenti celkom inak ako učitelia, namiesto pozitívneho motivačného stimulu vnímajú priebežné hodnotenie ako negatívny jav, ktorý sa prejavuje opačne, ako je jeho zámer. Študenti môžu neustále opravovanie chýb a hodnotenie vnímať ako kritiku a môže ich to demotivovať. Je však nevyhnutné prelomiť túto bariéru a presvedčiť študentov o pozitívach priebežného hodnotenia pre zvýšenie celkovej kvality vzdelávacieho procesu. Takýto typ hodnotenia zodpovedá vyššej úrovni učenia sa, ktorá sa u vysokoškolských študentov predpokladá.

Formatívne hodnotenie sprevádza učenie a ovplyvňuje ho po malých krokoch, zatiaľ čo sumatívne hodnotenie zhŕňa výsledky učenia vo väčších celkoch. Zatiaľ čo účelom sumatívneho hodnotenia je získať celkový prehľad o dosiahnutých výkonoch vo väčšom časovom rozmedzí, formatívne hodnotenie poskytuje spätnú väzbu v procese činnosti a je orientované na podporu ďalšieho efektívneho učenia. Považuje sa za pedagogicky najúčinnější nástroj školskej práce (Průcha, 2009, Kolář, Šikulová, 2009).

Žiadna forma hodnotenia nie je čisto formatívna alebo sumatívna, hoci sa tieto dva typy hodnotenia často prezentujú ako protiklady. Ideálne hodnotenie je to, ktoré v sebe kombinuje obidva tieto hlavné typy. Malo by byť priebežné, formatívne a na záver sumatívne. Študenti by mali byť skúšaní a hodnotení počas celého obdobia výučby, pričom by mali byť využité rôzne metódy skúšania aj hodnotenia, predmetom hodnotenia by mali byť rôzne výstupy a záverečné hodnotenie by malo predstavovať zhodnotenie celej ich práce počas určitého obdobia, napríklad semestra (Brown, Glasner, 1999).

Ako hovorí Ramsden (2003, s. 204), hodnotenie by malo u študentov položiť základy pre pochopenie zmyslu celoživotného vzdelávania: „*V skutočnosti neexistujú dva oddelené svety formatívneho a sumatívneho hodnotenia. Existuje iba jeden svet, v ktorom sa jednotlivé formy hodnotenia prelínajú a dopĺňajú, aby dosiahli cieľ výučby - podstatne*

zmeniť chápanie a tým aj učenie sa študentov, pretože učenie sa nie je limitované časom, ktorý človek strávi v škole, ale je aktivitou, ktorá je celoživotná. “

V odbornej literatúre sú uvádzané aj iné typy hodnotenia, ktoré autori rozlišujú podľa rôznych hľadísk.

Normatívne hodnotenie - hodnotenie relatívneho výkonu - je hodnotením výkonu jednotlivcov vo vzťahu k výkonom ostatných študentov. Súčasná literatúra nepovažuje tento druh hodnotenia za veľmi vhodný.

Kriteriálne hodnotenie – hodnotenie absolútneho výkonu – je zisťovaním, ako študent splnil kritériá pre konkrétny výkon. Hodnotí sa výkon jednotlivca bez ohľadu na výkony ostatných študentov.

Z ďalších hľadísk sa rozlišuje hodnotenie formálne a neformálne, hodnotenie procesu a hodnotenie výsledku, interné a externé hodnotenie¹¹, autentické, vrstovnícke a iné (Kolář, Šikulová, 2009, Bajtoš, 2013, Komora, 2008).

Zvoliť adekvátne hodnotenie študentov počas vysokoškolského štúdia je veľmi dôležité, keďže môže pôsobiť motivačne na ich ďalšie vzdelávanie sa a schopnosť vedieť hodnotiť seba aj ostatných.

Zásady hodnotenia vysokoškolských študentov

Hodnotenie vyvoláva situácie zvýšeného napätia, očakávania a často aj stresu. Zodpovednosť za celkovú atmosféru procesu skúšania a hodnotenia leží predovšetkým na učiteľovi, a preto je spôsob skúšania a hodnotenia študentov veľmi individuálny (Bajtoš, 2012). Napriek tomu sa odporúča dodržiavať určité profesionálne zásady:

- Hodnotenie je bezpodmienečne procesom profesionálneho posudzovania.
- Hodnotenie sa robí na základe samostatných ale navzájom súvisiacich princípov merania vedomostí a hodnotenia.

¹¹ Interné hodnotenie študentov sa realizuje v rámci inštitúcie. Vykonáva ho väčšinou učiteľ, ktorý študentov vyučuje, a externé hodnotenie študentov môže vykonať niekto cudzí, napríklad učiteľ z inej školy alebo odborník z praxe.

- Študenti by mali poznať ciele učebného procesu a spôsob hodnotenia.
- Na začiatku semestra je treba oboznámiť študentov s tým, čo a ako bude hodnotené. Vopred treba stanoviť kritériá hodnotenia. Študenti by mali vedieť, čo bude predmetom skúšania, spôsob bodovania, kritériá výsledného hodnotenia, minimum pre zvládnutie testovania.
- Študenti by mali mať predpokladané vedomosti a zručnosti, vrátane zručností potrebných na testovanie.
- Na dobré hodnotenie pozitívne vplýva aj zadávanie inštrukcií. Zadanie úloh by malo byť jasné, zrozumiteľné a jednoznačné, vrátane metodických poznámok k forme spracovania úlohy.
- Je dôležité názorne predviesť študentom, čo je požadovaný výstup – ukázať študentom spracované úlohy v požadovanej kvalite, napr. esej, protokol diplomovú prácu.
- Je nevyhnutné poskytnúť študentom adekvátnu spätnú väzbu, pričom postupujeme od pozitívneho k negatívnemu.
- Hodnotenie by malo byť platné, spravodlivé a etické. Zameriavame sa na to, aby sme zistili skutočné vedomosti študentov, na skúškach nekladíme zámerne nepredvídateľné otázky, vyhýbame sa chytákom, chybou je tiež príliš úzky okruh skúšaného učiva.
- Keď hodnotíme, mali by sme byť pokojní, príjemní, ale nemali by sme zľavovať zo svojich požiadaviek.
- Dobré hodnotenie využíva rozmanité metódy a nástroje hodnotenia. Študentov hodnotíme v rôznych druhoch výkonov.
- Dobré hodnotenie je efektívne a ľahko vykonateľné.
- Dobré hodnotenie primerane využíva technológie.
- Hodnotenie ovplyvňuje motiváciu a učenie študentov. Hodnotenie využívame k podpore záujmu študentov o štúdium.
- Je žiaduce viesť študenta k sebahodnoteniu.

- Do hodnotenia nie je vhodné zahŕňať iné aspekty ako je výkon študenta.

(McMillan, 2000, Vašutová 2002, Bajtoš, 2012)

Kosová (1997) zdôrazňuje, že učiteľ by pri humanistickom hodnotení mal rešpektovať zásadu individuálneho prístupu k študentom, zásadu komplexnosti, pozitívnej orientácie, otvorenosti hodnotenia, sústavnosti a variabilnosti metód a foriem hodnotenia a tendenciu k seba hodnoteniu.

Z hľadiska študentov je najdôležitejšia spravodlivosť v hodnotení. Bolo by ju možné zhrnúť do štyroch bodov - žiadna zaujatosť, spravodlivý prístup, rovnosť pri posudzovaní výsledkov, poskytnutie príležitosti na ďalšie štúdium (McMillan, 2001).

Zásadu platnosti a spravodlivosti hodnotenia veľmi dobre dodržiavajú štandardizované testy, avšak na tieto testy by mali byť študenti dôkladne pripravovaní nielen obsahovo ale aj technicky. V internom hodnotení je veľmi silné nebezpečenstvo subjektívneho hodnotenia najmä pri ústnom skúšaní, preto je taký dôležitý správny pomer externého a interného hodnotenia, a to je zatiaľ v rukách učiteľa. Študenti by mali byť oboznámení s obsahom a spôsobom testovania aj hodnotenia, náročnosť testovania aj hodnotenia by mala byť nastavená na maximálnu mieru a učiteľ by nemal podliehať žiadnym vonkajším vplyvom ako napríklad nízkej kvalite vedomostí študentov alebo nízkym nárokom iných subjektov, lebo znižovanie požiadaviek na vedomosti študentov má za následok demotivovanie dobrých študentov, a na druhej strane vôbec nezvyšuje motiváciu slabých študentov, kvôli ktorým vlastne učiteľ zníži svoje kritériá, a výsledkom môže byť iba zníženie úrovne vedomostí študenta aj celej skupiny, hoci celkové výsledky budú vyzeráť v priemere lepšie.

Spätná väzba

Hodnotenie musí podporovať učenie sa poskytovaním efektívnej spätnej väzby, vyjasnením cieľov učenia sa, motivovaním pre ďalšie vzdelávanie a podporou aktívneho učenia sa. Adekvátna spätná väzba, ktorá by nemala byť orientovaná na osobnú kritiku študentov, ale na zvládnutie nejakej úlohy, môže posilniť motiváciu študentov (Littleton a kol., 2010).

Spätná väzba je súčasťou hodnotiacej komunikácie, ktorú Slavík M. a kol. (2012) zaraďuje medzi komunikatívne kompetencie vysokoškolského učiteľa. Je založená

na sprostredkovaní hodnotiacich správ medzi študentmi a učiteľmi, učiteľmi, ako aj študentmi navzájom. Účinnosť hodnotiacej komunikácie závisí od toho, či je získavanie, spracovávanie a výklad hodnotiacich údajov

- a) pedagogicky zdôvodnené, t.j. opreté o systém kritérií vzťahujúcich sa na cieľové kompetencie študentov,
- b) profesionálne korektné, t.j. rešpektujúce súčasné odborné pravidlá získavania, spracovávania a výkladu pedagogických údajov,
- c) kontrolovateľné zo strany všetkých užívateľov, t.j. prístupné kontrole a pre užívateľov zrozumiteľné,
- d) komunikačne overené, t.j. či hodnotiace údaje vstupujú do dialógu všetkých zúčastnených v rozsahu, ktorý postačuje pre kvalitnú spoluprácu (Průcha, 2009).

Spätná väzba je v procese skúšania a hodnotenia študentov dôležitá, ale často býva vyzdvihovaná, ako keby to bol jediný spôsob, ktorý ovplyvňuje učenie sa. Pôvodne sa termín spätná väzba používal v systémoch, v ktorých bol vstupný signál vrátený späť do procesu, aby ovplyvnil podobu výstupu. Podľa Sadlera (In: Boud, Falchikov, 2007) spätná väzba vo vzdelávaní si zaslúži svoje označenie iba vtedy, ak je jej slučka kompletná, t.j. ak učitelia z práce študentov dokážu zistiť, že informácie, ktoré im poskytnú, zmenili to, čo študenti robia. Preto je dôležité, aby si učitelia uvedomovali úlohu spätnej väzby v hodnotení študentov pre zlepšovanie výučby a samotného procesu skúšania a hodnotenia.

2.1.5 Predmet hodnotenia

Predmetom hodnotenia je v zjednodušenej forme obsah učiva, ktoré by mal študent zvládnuť v určitom predmete za určitý čas, pričom musí splniť nejaké vopred stanovené kritériá. Predmetom skúšania a hodnotenia nie sú iba vedomosti, ale aj schopnosti a zručnosti študenta. Neoddeliteľnou súčasťou procesu preverovania, hodnotenia a klasifikácie študentov, prostriedkom ktorého je aj skúška, je kurikulum, ktoré môžeme chápať ako vstupný potenciál vzdelávacieho procesu, ale ak hovoríme o spätnej väzbe medzi hodnotenými a hodnotiacimi subjektmi tohto procesu, môže byť táto dôležitá súčasť procesu hodnotenia determinovaná aj samotným jeho výsledkom, teda výstupom.

Otázka vysokoškolského kurikula nás v kontexte našej dizertačnej práce zaujíma iba v súvislosti s procesom skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov v rámci semestra, t.j. v rámci výskumných otázok – Čo predstavuje kurikulum predmetov, na ktoré je zameraný výskum v rámci tejto dizertačnej práce? Kto a ako vytvára kurikulum pre tieto predmety? Aký typ kurikula je predmetom skúšania a hodnotenia študentov u jednotlivých respondentov?

Z tohto dôvodu považujeme za relevantný termín „*curriculum alignment*“, ktorý sa v odbornej literatúre objavuje v súvislosti s témou kurikula (Duke, 1990) a znamená optimálnu zhodu medzi obsahom predmetu štúdia a nástrojmi používanými na meranie výsledkov študentov. Podobný termín používa aj Biggs (2003), pričom aplikuje tento termín na širšie súvislosti, zdôrazňujúc, že dobrý vzdelávací systém harmonizuje vyučovacie metódy a hodnotenie s učebnými aktivitami obsiahnutými v cieľoch tak, že všetky aspekty tohto systému existujú v súlade s cieľom podporovať primerané učenie. Tento systém nazýva „*constructive alignment*“, čo v preklade znamená „konštruktívna zhoda“. V rámci tohto systému vyučovací proces predstavuje vyvážený systém, v ktorom sa všetky komponenty navzájom podporujú ako v ktoromkoľvek inom ekosystéme. Pre jeho správne fungovanie musia byť všetky komponenty v súlade. Aké komponenty sú zásadné?

1. Kurikulum, ktoré sa vyučuje,
2. vyučovacie metódy,
3. preverovacie a hodnotiace metódy,
4. atmosféra pri vzájomnej interakcii medzi učiteľmi a študentmi,
5. inštitucionálna atmosféra, pravidlá a predpisy, ktoré sa musia na danej škole dodržiavať.

V klasifikácii typov kurikula sa autori rozchádzajú, ale rozdiely sú viac menej iba v pomenovaní a nie v podstate, napríklad Duke (1990) uvádza 3 typy kurikula:

1. *intended* – zamýšľané, plánované
2. *taught* – to, ktoré sa reálne vyučuje
3. *tested* – testované, čiže preverované

zatiaľ čo Glatthorn (1987) uvádza 6 variant kurikula:

1. *recommended* – odporúčané
2. *written* – uvedené v štátnych alebo regionálnych dokumentoch
3. *supported* – podporované
4. *taught* – to, ktoré sa vyučuje
5. *tested* – preverované
6. *learned* – osvojené, naučené

Existujú viaceré definície kurikula. Walterová (1994, s.16) uvádza Glatthornovu definíciu kurikula, podľa ktorej kurikulum „*predstavuje plán vytvorený pre riadenú výučbu na škole, zvyčajne obsiahnutý v dokumentoch na rozličných stupňoch zovšeobecnenia, jeho aktualizáciu a realizáciu počas vyučovacieho procesu, jeho vnímanie študentmi a zaznamenávanie pozorovateľmi. Tento proces prebieha v prostredí výučby, pričom tiež ovplyvňuje to, čo sa učí.*“ Je to proces intencionálny, komplexný a variabilný a preto je vystavený rôznym vplyvom.

Na vytváranie kurikula na vysokej škole má veľmi dôležitý vplyv učiteľ. Vysokoškolské kurikulum, ktoré je vytvárané v úplne iných podmienkach ako kurikulum na strednej a základnej škole, je veľmi špecifické. Na rozdiel od kurikulumných procesov na základných a stredných školách, ktoré sú interne aj externe systematizované vzhľadom na subjekt vzdelávania, na ktorý sú zamerané, kurikulumné procesy na terciárnom stupni vzdelávania sa vyznačujú vnútornou aj vonkajšou rozmanitosťou, determinované pri svojom vzniku aj v procese implementácie rôznymi aspektmi, ktoré sú typické iba pre tento stupeň vzdelávania; napríklad široký vedecký obsahový a metodologický základ predmetov študijného odboru, kurikulum a jeho podoby, autonómne postavenie

vysokoškolského učiteľa, postavenie vysokoškolských študentov, akademická sloboda, výskumná činnosť vysokých škôl, postavenie vysokých škôl v spoločnosti.

Kurikulárny proces na vysokých školách je špecifický aj tým, že „...*kurikulum je relevantné a progresívne – učitelia ako facilitátori vytvárajú podmienky pre bádanie, iniciatívu, kreativitu a rast študentov.*“ História kurikúl predstavuje množstvo rozhodnutí o výbere s cieľom zosúladiť verejné a profesionálne vnímanie potrieb jednotlivcov a spoločnosti. V kurikulárnom procese na vysokej škole sa viac alebo menej prejavuje recipročný determinizmus. Spätná väzba od študentov často spôsobí, že učitelia modifikujú to, čo učia. Prebieha didaktická komunikácia odboru, ktorá je ním charakterizovaná. Kurikulárny proces je transformačný a obojstranný; predstavuje celý komplexný proces odovzdávania a sprostredkovania výsledkov a metód vedeckého poznania do vedomia jednotlivcov (Duke, 1990, s. 185).

Pomerne veľká pozornosť je v odbornej literatúre venovaná aj tzv. skrytému kurikulu (*hidden curriculum*), označovanému aj ako neformálne kurikulum. (Giroux, Purple, 1983) Skryté kurikulum je to, čo sa učí skôr implicitne, školskou skúsenosťou, tvarované skúsenosťami učiteľov a študentov. Pozostáva z nepísaných pravidiel, konvencií, tradícií a hodnôt vyznávaných špecifickou kultúrou. Sú to normy a postoje, ktoré sa žiaci naučia v rámci edukačnej inštitúcie, ale ktoré nie sú výslovne uvádzané medzi vymedzenými cieľmi danej inštitúcie (Jarvis, in Průcha, 2005). Je to subjektívny pohľad aktérov na priebeh okolností a dôsledky realizovania formálneho kurikula (Mareš, 2013).

Kurikulum, rovnako ako iné aspekty vysokoškolského vzdelávania, podlieha zmenám. V minulosti väčšinou tvorilo zložitý študijný program s minimálnou mierou inštrukcií pre štúdium, umožnilo prejsť iba silným kandidátom, ktorí boli schopní učiť sa samostatne bez výučby a následne boli schopní slúžiť v zodpovednej elitnej pozícii v hierarchickej spoločnosti (Boud, Falchikov, 2007).

Súčasnité kurikulum je na jednej strane stabilné, na strane druhej premenlivé, ale malo by spĺňať požiadavku komplexnosti (*complexity*), aby vysoká škola pripravovala študentov v súlade s profilom absolventa nielen z hľadiska vedomostného obsahu študijného programu ale aj z hľadiska schopností a zručností, potrebných pre adaptabilitu nielen v profesijnom ale aj spoločenskom živote (Duke, 1990).

V zjednodušenom ponímaní by predmetom hodnotenia mala byť znalosť obsahu sylabusu. Výskum ukazuje, že študenti vnímajú hodnotenie ako hodnotenie aktuálneho kurikula. Učiteľ, ktorý berie hodnotenie vážne, sa snaží spojiť ciele štúdia so stratégiami hodnotenia, pričom tieto aspekty môžu byť explicitne uvedené v kurikule. Cieľom výučby a predmetom systematického hodnotenia by mali byť aj aspekty, ktoré zahŕňajú vyjadrenie postojov študenta (Ramsden, 2003).

V súčasnom svete nemôže žiaden študijný odbor pokryť neustále sa meniace a rozširujúce sa množstvo informácií, ktoré daný vedný odbor zahŕňa, a preto je treba starostlivo zvažovať všetky komponenty vzdelávacieho procesu na vysokej škole. Rozhodujúcu úlohu v určovaní predmetu hodnotenia študentov v rámci semestrálnej výučby predmetu zohráva učiteľ, aj keď by sa mal opierať o inštitucionálny rámec výučby. Je žiaduce, aby sa zodpovednosť učiteľa premietala do realizácie akreditovaného kurikula prostredníctvom výučby, ktorej súčasťou je aj skúšanie a hodnotenie študentov. Predmet skúšania a hodnotenia v rámci semestra by mal byť študentom explicitne prezentovaný na začiatku aj počas výučby a rovnako by mali byť vopred oboznámení s kritériami pre úspešné zvládnutie predmetu.

2.2 Problémy pri hodnotení

Proces hodnotenia patrí k najnáročnejším činnostiam učiteľa. K problémom v procese hodnotenia patrí najmä subjektívnosť a nespravodlivosť hodnotenia, ako aj spôsob hodnotenia. V odbornej literatúre sa hodnotenie často spája s atribútmi ako zložité, náročné, komplikované, obtiažne. Za problematické považujú hodnotenie aj učitelia, ktorí ho väčšinou zaraďujú medzi najobtiažnejšie pedagogické aktivity (Průcha, 2009, M. Slavík a kol., 2012, Ramsden, 2003).

Hodnotenie študentov je náročný proces na všetkých stupňoch vzdelávania, pričom na každom stupni sa vyskytujú špecifické problémy. Brown a kol. (2003) uvádza nasledovné problémy, ktoré bránia realizovať adekvátne skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole:

1. priveľa študentov
2. prepracovanosť učiteľov
3. prekrývanie termínov skúšok

4. nedostatok času pre študentov na splnenie povinností
5. nedostatok času pre učiteľov na hodnotenie študijných výsledkov študentov
6. neadekvátne spätná väzba
7. rozdiely v známkovaní medzi jednotlivými učiteľmi
8. vágne alebo žiadne kritériá pre skúšanie a hodnotenie
9. študenti nevedia, čo sa od nich očakáva

Študenti bývajú veľmi kritickí k svojim examinátorom a často hovoria o nedostatkoch, ktoré väčšinou registrujú počas skúšky. Učitelia sa pri hodnotení študentov môžu dopustiť rôznych chýb, napríklad môžu podľahnúť tzv. haló efektu, môžu byť neadekvátne prísni alebo zhovievaví, posudzovať podľa seba, posudzovať podľa sympatií alebo antipatií, podľa tradícií a stereotypov, podľa nálady (Podlahová, 2012, M. Slavík a kol., 2012).

Problémy v hodnotení vysokoškolských študentov vyplývajú z neefektívnych vyučovacích postupov a z tradičných hodnotiacich prístupov učiteľa. Hodnotenie sa orientuje na to, čo študenti nevedia, zisťuje sa len momentálny výkon študenta, pri hodnotení sa nezohľadňujú individuálne rozdiely v osobnostiach študentov, menej výrazne sa uplatňuje formatívne hodnotenie, v procese výučby sa dostatočne nevytvárajú možnosti na osvojovanie učiva vlastnou študijnou činnosťou študentov, zisťovanie študijných výsledkov sa zužuje na skúšanie a známkovanie, často sa hodnotia iba faktografické vedomosti študentov, hodnotenie je formulované iba obsahom výučby a pod. (Kosová, 1997, Turek, 2008).

Výsledky výskumu v rôznych krajinách poukazujú aj na to, aké problémy vnímajú študenti v súvislosti so skúšaním a hodnotením na vysokých školách. Väčšina študentov jednoznačne požaduje od svojich učiteľov počas skúšania a pri hodnotení, aby boli spravodliví, tolerantní a ústretoví, objektívni a nezaujatí. Za negatívum považujú napríklad to, že k hodnoteniu sa na väčšine vysokých škôl používa úzka klasifikačná škála. Podľa Dytrtovej a Limpta (2008) študenti najčastejšie uvádzajú, že hodnotenie nie je adekvátne, nezohľadňuje aktivitu študenta počas semestra, ale iba to, čo študent na skúške nevedel, nezohľadňuje špecifické problémy študenta a pod.

Problémy pri skúšaní a hodnotení študentov na vysokých školách sú rôzne. Vnímajú ich obe zúčastnené strany, učitelia aj študenti. U učiteľov najväčšie problémy vyvolávajú

vonkajšie faktory, ako čas, množstvo a úroveň študentov, u študentov sú to problémy, ktoré oni pripisujú učiteľom; neadekvátny spôsob skúšania, neoboznámenie s predmetom a kritériami hodnotenia, neobjektívnosť a nespravodlivosť pri hodnotení, nedostatočná spätná väzba, nepríjemný prístup učiteľa.

2.3 Trendy v hodnotení

V súvislosti so spoločenskými zmenami sa prejavujú zmeny aj v oblasti vzdelávania a prirodzene sa objavuje aj snaha o nejaké zmeny v hodnotení študentov na vysokej škole. Zaznamenávajú sa dva trendy vedúce k zdôrazneniu študijného potenciálu hodnotenia – transformácia vysokoškolského vzdelávania z elitného na masové a rozšírenie učenia sa zo škôl a univerzít na celoživotné vzdelávanie. Význam hodnotenia vysokoškolských študentov pre celoživotné vzdelávanie je nevyhnutnou podmienkou pre úspešný prechod k vzdelanostnej ekonomike a spoločnosti (Boud, 2007).

Optimálna stratégia pre súčasnosť je senzitívna voči špecifikám jednotlivých predmetov, berie do úvahy širokú škálu študentov nastupujúcich na univerzity, ako aj externé prostredie. Dôvodom sú štrukturálne zmeny v ponuke študijných programov, kedy sú tradičné študijné programy nahrádzané novými, často prakticky zameranými kombinovanými programami, ktoré reagujú na dopyt pracovného trhu a záujem zo strany študentov. Hodnotenie vysokoškolských študentov je preto často špecificky účelové a sleduje hlavne požiadavky vyplývajúce z konkrétneho profilu absolventa študijného programu. Nastáva odklon od hodnotenia absolútneho výkonu k hodnoteniu relatívneho výkonu, čo predstavuje typicky Aristotelovské hodnotenie, podľa ktorého boli dôležité skúsenosti. Podľa neho je známkou vzdelaného človeka to, že prináša do predmetu iba tú mieru presnosti, ktorá je pre daný predmet žiaduca. Opačný postoj k vzdelaniu mal Platón, ktorý vyznával ideálne štandardy, na ktoré by mal človek ašpirovať. V platonickom modeli hodnotenia sú hodnoty nastavené na ideál, ktorý je nezávislý od obsahu, zdrojov, alebo schopností študenta (Brown a kol., 2003).

Komparatívne hodnotenie môže mať deštruktívny vplyv, vhodnejšie je klasické individuálne hodnotenie a hodnotenie študentov v rámci skupín. Zvyšuje sa tendencia hodnotiť na základe kritérií. Študenti podľa týchto stratégií nesúťažia navzájom, ale sami so sebou podľa individuálneho plánu.

Súčasný trendy v hodnotení študentov na vysokej škole zhrnul na základe analýzy práce rôznych autorov Holroyd (in Vašutová, 2002):

- kladie sa dôraz na posilnenie účelu hodnotenia pre podporu učenia a nie pre certifikát,
- väčšia pozornosť je venovaná formatívnym aspektom hodnotenia oproti sumatívnym,
- väčší dôraz sa kladie na štandardy pre hodnotenie, ktoré umožňujú posudzovať individuálne výkony,
- zdôrazňujú sa výhody konštruktívnej spätnej väzby oproti reštriktívnemu známkovaniu,
- dochádza k posunu od závislosti na jednej metóde hodnotenia počas záverečného hodnotenia k rozvíjaniu rôznych metód počas semestra,
- menej sa spolieha iba na hodnotenie učiteľa, podporuje sa aj hodnotenie spolužiakmi, sebahodnotenie, hodnotenie posudzovateľmi z praxe, a pod.,
- presadzuje sa hodnotenie ako integrálna súčasť výučby a nie iba ako separátnej činnosti po skončení výučby.

Podporuje sa posun od hodnotenia písomných skúšok k hodnoteniu práce študentov počas semestra, od implicitných kritérií k explicitným, od súťaživosti k preferovaniu spolupráce, od hodnotenia výsledkov k hodnoteniu procesu, od hodnotenia zamýšľaných cieľov (*objectives*) k hodnoteniu výstupov (*outcomes*), od hodnotenia znalosti obsahu k hodnoteniu zvládnutia kompetencií. Celkovo sa preferuje hodnotenie modulu pred hodnotením celého štúdia. Tieto posuny v hodnotení študentov vypovedajú o filozofii hodnotiť pre učenie sa a nie pre výsledok (Brown a kol., 2003).

V poslednom období sa kladie dôraz na humanizáciu hodnotenia študentov, ktorá spočíva najmä v orientácii na pokroky v rozvoji študenta, v zisťovaní a hodnotení zmien v jeho postojoch, schopnostiach, zručnostiach i vedomostiach v porovnaní s predchádzajúcim stavom. Študenta tak porovnávame s jeho zmenami v čase a hodnotíme jeho progres (Bajtoš, 2013).

Aj dnes je hlavnou úlohou vzdelávacieho procesu dosiahnutie žiaducej zmeny u študentov a preto treba hodnotiť aj progres študentov. Zmena sa týka hlavne študentov, ale rovnako aj všetkých faktorov, ktoré do vzdelávacieho procesu vstupujú, či vystupujú, teda učiteľov, kurikula, školy, predmetu, hodnotenia. V tejto súvislosti Bloom (1971, s.8) definuje hodnotenie ako „*systematické zhromažďovanie dôkazov pre konštatovanie, či v skutočnosti nastáva nejaká zmena u študentov, ako aj pre determináciu stupňa zmeny u jednotlivých študentov.*“

Zmeny v jednej oblasti života spoločnosti často vyžadujú zmeny vo všetkých ostatných oblastiach spoločenského života. Preto sa v odbornej literatúre na tému hodnotenia vysokoškolských študentov objavujú názory na potrebu zmien v procese skúšania a hodnotenia študentov. Keďže najrozhodujúcejším prvkom v tomto procese je učiteľ, resp. skúšajúci a hodnotiaci subjekt, pokiaľ nebudú zmeny zavedené zo zákona, čo pravdepodobne nebudú, kým bude existovať autonómnosť vysokoškolských učiteľov, zmeny v hodnotení určite nebudú veľmi výrazné a celoplošné. Boud (2007, s. 3) dokonca upozorňuje, že akékoľvek zmeny v hodnotení bez uvedomenia si následkov môžu byť riskantné. Preto podľa neho proces hodnotenia nevykazuje žiadne veľké zmeny: „*.....obávame sa ho zmeniť kvôli rizikám, ale na druhej strane sa ani k zmenám nechystáme, lebo by si od nás vyžadovali veľa úsilia.*“

Podobné stanovisko zastáva Brown (2003, s. 222), podľa ktorého nie je treba meniť nič za každú cenu: „*Zmena „per se“ nie je nevyhnutne dobrá. Ak existuje stabilný, férový systém hodnotenia širokej škály akademických a iných zručností, nie je treba ho meniť, avšak to neznamená, že ho netreba dolad'ovať.*“

Niektorí autori (Gibbs, Simpson, 2004, Bajtoš, 2013) hovoria o zavedení formatívneho hodnotenia, ale my súhlasíme skôr s formuláciou, že sa obnovuje dôraz na formatívne hodnotenie vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Podľa Bouda (2007) je potrebné zmeniť v hodnotení prístup k študentom. Základným problémom dominantného pohľadu na hodnotenie, ktorý sa objavuje v dokumentoch vysokých škôl, je totiž to, že študenti sú chápaní ako pasívne subjekty. To znamená, že úlohou študentov nie je nič iné, iba sa podrobiť hodnoteniu iných, byť meraní a klasifikovaní. Musia vyhovieť pravidlám a postupom iných, aby uspokojili potreby hodnotiacej byrokracie, prezentovať sa v časoch určených na skúšanie, splňať

písomné zadania, ktoré sú väčšinou determinované len malým alebo žiadnym vkladom tých, ktorí sú hodnotení. Tento prístup, ktorý je typický pre súčasné inštitucionálne ponímanie hodnotenia na vysokých školách, je ale v rozpore so situáciou, kedy ľudia čelia študijným požiadavkám mimo kontextu formálneho štúdia, to znamená v kontexte, na ktorý ich má vysokoškolské štúdium pripraviť, a nevyhnutne musia vystupovať ako aktívne subjekty. Musia určiť, čo sa treba naučiť, ako sa to treba naučiť, a ako zistiť, či sa to naučili, alebo nie. Dominantné pohľady na hodnotenie vychádzajú z tradícií, v ktorých to, čo sa učí, je aj hodnotené. Hodnotenie je procesom merania toho, čo bolo naučené v rámci výučby predmetu. Kontextom hodnotenia je teda samotný predmet vyučovaný počas jedného alebo viacerých semestrov, ktorý je súčasťou akademického programu vo vzdelávacej inštitúcii. Ale uplatňovanie toho, čo bolo naučené, prichádza po ukončení štúdia, alebo prinajmenšom po ukončení nejakého celku štúdia, teda po ukončení hodnotenia a tak nemôže predstavovať jeho súčasť.

V návrhoch moderného hodnotenia študentov na vysokých školách (Boud, 2007) prekračuje rámec formálneho vzdelávania. Podľa neho je potrebné chápať hodnotenie nie v rámci perspektívy jednotlivých študentov ale v rámci zámerov inštitúcie. Mohlo by to vyriešiť problém fragmentového a izolovaného chápania hodnotenia zo strany jednotlivých vysokoškolských učiteľov a priniesť systematický vývin. Mala by sa rozvíjať koncepcia udržateľného hodnotenia (*sustainable assessment*), ktoré poskytuje študentom spätnú väzbu v celoživotnom vzdelávaní. V takomto ponímaní hodnotenia by každý akt hodnotenia zdvojnásoboval povinnosť jednak reagovať na okamžité potreby inštitúcie ako aj nejakým spôsobom prispieť k rozvoju zručností a schopností študentov efektívne sa učiť. Sám autor však používa kondicionál, a neprináša žiadne konkrétne myšlienky, ako to zrealizovať.

Jedným z trendov v hodnotení je aj **hodnotenie z hľadiska excelencie** na vysokých školách. Excelencia¹² je prirodzeným atribútom vzdelávania na každom jeho stupni a v každom historickom období. Avšak pohľad na tento fenomén sa rôzni a teda neexistuje

¹² Termín „excelencia“, ktorý sa v pedagogike zaužíval ako slovenský ekvivalent anglického slova „excellence“, by mal byť správne preložený ako „excelentnosť, znamenitosť“. Anglický ekvivalent slova „excelencia“ je „excellency“. (Lingea - Veľký slovník anglicko-slovenský a slovensko-anglický, 2008)

žiadna absolútna norma pre hodnotenie excelencie. Tradične sa za excelenciu vo vzdelávacích systémoch považovalo všetko najlepšie; študenti, ktorí dosahovali najlepšie výsledky, učitelia, ktorí vykazovali najlepšie výsledky, školy, ktoré zamestnávali najlepších učiteľov a učili najlepších žiakov a študentov, univerzity a vzdelávacie inštitúcie, ktoré zamestnávali najlepších vedeckých pracovníkov a ktoré vykazovali najlepšie vedecké výsledky. Tieto elitné školy boli a stále sú v spoločnosti oceňované a podporované a na svojej výnimočnosti pravdepodobne nestratia ani v budúcnosti, stále budú priťahovať tých najlepších a stále budú v rebríčku prestížnych škôl zaujímať prvé miesta.

Za posledné desaťročia enormne narástol počet vysokých škôl a študentov a preto sa prirodzene musel zmeniť aj pohľad na hodnotenie excelencie v oblasti vysokoškolského vzdelávania. V snahe dosiahnuť excelenciu vo vzdelávaní preto existujú rozdielne prístupy. Podľa tradičného pohľadu na excelenciu vzdelávacej inštitúcie (*the reputational view*) je excelencia školy determinovaná jej pozíciou v tzv. reputačnej hierarchii. V histórii vzdelávania je takýto prístup bežný a tradičný vo väčšine krajín sveta.

Samozrejme, že každá spoločnosť hľadá vždy aj alternatívne prístupy, a preto aj v tejto oblasti existuje niekoľko teórií, ktoré sa snažia oponovať klasickým tradičným názorom. Elitársky prístup k vzdelaniu kritizoval už americký prezident Thomas Jefferson, ktorý v Deklarácii o nezávislosti v 18. storočí vyzýval k spravodlivosti, rovnosti v prístupe k vzdelaniu (*equity*) a zároveň k snahe dosahovať excelenciu. Podľa neho najdôležitejším cieľom vzdelávania musí byť podpora „prirodzenej aristokracie talentu a cnosti“.¹³ Vysoké školstvo v mnohých aspektoch splnilo Jeffersonovu víziu o dosiahnutí rozšírenej excelencie. Jeho výrok z 19. storočia je naozaj nadčasový: „*Dúfam, že súčasné rozšírenie výučby smerom k veľkým masám ľudstva bude znamenať veľký pokrok v šťastí ľudstva a že*

¹³ „*The foremost goal of American education must be to nurture the „natural aristocracy of talent and virtue.“*“

to bude pokračovať až do neurčitého, aj keď nie nekonečného stupňa”¹⁴
(Bowen a kol., 2005).

V súvislosti s masifikáciou vysokého školstva sa ozývajú hlasy o nevyhnutnosti dosiahnuť určitú intersekcii medzi excelenciou a spravodlivosťou v prístupe k vzdelaniu. A preto napríklad Astin a Antonio (2012) rozvíjajú teóriu alternatívneho prístupu k excelencii vo vzdelávaní, ktorú nazývajú *the talent development view*, čo v preklade znamená prístup z hľadiska „rozvíjania talentu“. Podľa ich názoru skutočná excelencia vzdelávacej inštitúcie je determinovaná jej schopnosťou patrične ovplyvňovať svojich študentov a pedagogických pracovníkov a tak rozvíjať ich intelektuálny a študijný potenciál s cieľom zaznamenať pozitívnu zmenu v ich životoch. V rámci tohto prístupu k excelencii vo vzdelávaní sú teda najexcelentnejšie inštitúcie tie, ktoré majú najväčší vplyv (*impact*), resp. dopad na vedomostný a osobnostný rozvoj študenta, t.j. vykazujú najväčšiu „pridanú hodnotu“. (Autori používajú doslova ekonomický termín *added value*).

Rozdielne koncepcie excelencie majú vplyv aj na proces hodnotenia. Podľa tradičného reputačného prístupu k excelencii sú na študentov a inštitúcie kladené najvyššie nároky s cieľom dosiahnuť najlepšie výkony. Na druhej strane, pri alternatívnom, tzv. vývinovom prístupe (*development approach*), keď veríme, že naša excelencia je funkciou toho, ako dobre vzdelávame svojich študentov, budeme inklinovať k hodnoteniu zmien či zlepšenia, rastu u našich študentov v rámci určitého času.

Okrem toho existujú rôzne čiastkové prístupy k ponímaniu a hodnoteniu excelencie na vysokej škole, kedy sa hodnotí napríklad to, čo vyžaduje profil absolventa v danom odbore (*departmental perspective*), teda to, čo obsahuje kurikulum, alebo je obsah kurikula štruktúrovaný vzhľadom na to, čo je predmetom hodnotenia (*professional perspective*) (Astin, Antonio, 2012).

Filozofia excelencie by mala byť pre interné hodnotenie vysokej školy jednotná. Musí vychádzať z reálnej situácie, teda z postavenia školy a jej účelu, čo však neznamená, že škola, ktorá nemá najlepšie podmienky vo všetkých relevantných parametroch,

¹⁴ “I do hope that in the present spirit of extending to the great mass of mankind the blessings of instruction, I see a prospect of great advancement in the happiness of the human race; and that this may proceed to an indefinite, although not to an infinite degree.”

má znížiť úroveň kritérií. Mala by si nastaviť kritériá excelencie v rámci svojich študijných programov a snažiť sa dosahovať čo najlepšie výsledky vo výnimočnosti ich zamerania. Každá evaluácia vo vzdelávaní je pomerná, takže škola musí vyhovieť kritériám externého hodnotenia, napríklad v procese akreditácie, a preto sú korelácie s celospoločensky akceptovanou filozofiou excelencie dôležité (Poórová, 2013).

Každá doba prináša nové trendy v riešení nejakej témy. Tieto nové trendy však častokrát nie sú celkom nové, ale iba znovu objavené myšlienky z predchádzajúcich období. Tak je to aj v oblasti skúšania a hodnotenia študentov na vysokých školách, kde niektoré trendy boli trendmi už dávno, ako napríklad priebežné skúšanie študentov, formatívne hodnotenie, filozofia excelencie, ústna skúška. Naozaj nové trendy v skúšaní a hodnotení študentov vychádzajú z humanizácie, komercializácie a informatizácie vysokého školstva. Skúšanie a hodnotenie sa riadi potrebami študenta v rámci výučby zameranej na študenta. Objavujú sa alternatívne prístupy k excelencii vo vysokoškolskom vzdelávaní, vyzdvihuje sa spätná väzba a sebahodnotenie, posilňujú sa práva študentov v procese hodnotenia ich výkonov a v neposlednej rade sa upozorňuje na potrebu hodnotenia v rámci celoživotného vzdelávania.

Na nové trendy by malo vysokoškolské vzdelávanie reagovať na inštitucionálnej úrovni. Demokratizačné a humanizačné tendencie súčasného školstva si vyžadujú vedecké systémové prístupy. Bez kvalitne formulovaných cieľov vyučovania sa učiteľ približuje k intuitívnemu riadeniu vyučovacieho procesu, t.j. zabúda na dôležité súvislosti, nevyužíva významné pedagogické nástroje riadenia učebnej činnosti študentov a jeho pôsobenie aj v oblasti skúšania a hodnotenia výkonov je postavené na náhode (Bajtoš, 2013). Ak má byť hodnotenie vysokoškolských študentov reliabilné a akontabilné, je potrebné zabezpečiť, aby tento proces bol porovnateľný.

2.4 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na vysokoškolské vzdelávanie

Európska únia je spojenie štátov Európy, ktoré smeruje k postupnej integrácii v rôznych sférach ekonomického a sociálneho rozvoja, a preto má jej politika veľký vplyv aj na oblasť vzdelávania. Vzdelávacie systémy v členských štátoch Európskej únie sú veľmi rozmanité a rozdielne. Zmluva o Európskej únii (čl. 149 a 150) nepodporuje vznik spoločnej vzdelávacej politiky, ktorá by bola napríklad analógiou spoločnej poľnohospodárskej politiky, ale umožňuje hľadať konsenzuálne spoločné prieniky.

Politika Európskej únie preto nesmeruje k vytvoreniu jednotného, unifikovaného vzdelávacieho systému v členských štátoch. Vzdelávacia politika Európskej únie neexistuje de iure, pretože vzdelávanie a školstvo nie sú v priamej kompetencii únie. Pod pojmom vzdelávacia politika Európskej únie treba chápať súhrn činností a iniciatív (memorandá, kľúčové správy, programy na podporu vzdelávania a európskej mobility študentov a učiteľov, štrukturálne fondy, formálne nezáväzné smernice, odporúčania a pod. Európskej únie v oblasti rozvoja ľudských zdrojov, do ktorej patrí aj oblasť vzdelávania. Vzdelávacia politika v Európskej únii sa realizuje na základe subsidiarity, t.j. rozdelenia kompetencií medzi členskými štátmi a riadiacimi orgánmi Európskej únie, podporou a dopĺňovaním národných vzdelávacích politík. Spoločenstvo sa zameriava na rozvoj európskej dimenzie vo vzdelávaní, najmä výučbou jazykov členských štátov, podporu mobility, podporu spolupráce medzi vzdelávacími inštitúciami, výmenu informácií a skúseností a podporu diaľkového vzdelávania (Vantuch, 2007).

2.4.1 Rozvoj európskej vzdelávacej politiky

Problematike vzdelávania sa Európska únia začala venovať až v osemdesiatych rokoch 20. storočia, aj keď v článku 128 Rímskej zmluvy (1957), ktorá sa vzdelávaním priamo nezaobrá, boli orgány vtedy ešte Európskeho hospodárskeho spoločenstva poverené definovaním a realizáciou politiky odbornej prípravy a vzdelávania.

Významným krokom v oblasti vzdelávania boli až zmeny v školskej politike, ktoré boli navrhnuté na porade ministrov školstva vtedajších deviatich štátov Európskeho spoločenstva v roku 1976. Prijal sa Akčný program vo vzdelávaní, ťažiskom ktorého bola európska mobilita študentov, učiteľov a vedcov, ako aj potreba dokumentácie a štatistiky v oblasti vzdelávania. Táto dimenzia európskej politiky v oblasti vzdelávania, najmä vysokoškolského, je aktuálna dodnes.

V histórii vysokého školstva znamenal posun rok 1985, keď Najvyšší európsky súd rozhodol, že vysoké školstvo sa považuje za odborné vzdelávanie a prípravu. Európske hospodárske spoločenstvo tak získalo legislatívny základ pre iniciatívy v oblasti vzdelávania, čo viedlo v krátkom čase k vzniku niekoľkých európskych programov, ako ERASMUS, COMETT, LINGUA, PETRA, FORCE. Tieto programy boli hneď od začiatku veľmi prospešné pre medzinárodnú spoluprácu vysokých škôl nielen v členských krajinách Európskeho spoločenstva. Programy v oblasti vzdelávania od

začiatku zahŕňali vysoké školy a dodnes patria medzi najviac využívané aktivity Európskej únie na vysokých školách nielen v členských štátoch únie. Spomedzi mnohých vzdelávacích programov sa na vysokých školách najviac využíva ERASMUS ¹⁵ a MLÁDEŽ PRE EURÓPU.

Ďalší rozvoj európskej vzdelávacej politiky zrýchlili politické a spoločenské zmeny v Európe v 90. rokoch minulého storočia. Dôležitým medzníkom vo vývoji európskej vzdelávacej politiky sa stala Maastrichtská zmluva (1992), ktorej ťažisko síce spočíva v oblasti menovej a ekonomickej, ale v jej článku 126 sa píše: *„Európske spoločenstvo bude prispievať k rozvoju kvality vzdelávania podporou spolupráce medzi členskými štátmi....a akcie spoločenstva budú smerovať k podpore mobility študentov a učiteľov a uznávania diplomov a absolvovania škôl, k zabezpečeniu výmeny informácií a skúseností, ktoré sú spoločné pre vzdelávacie systémy všetkých členských štátov, k podpore rozvoja výmeny mládeže a sociálno-pedagogických pracovníkov a k podpore rozvoja dištančného vzdelávania.“*

Nový medzník vo vývoji vzdelávacej politiky Európskej Únie predstavovala Amsterdamská zmluva (1997), ktorá zdôrazňuje budovanie Európy znalostí (*Europe of knowledge*), rozvoj celoživotného vzdelávania a zabezpečenie vysokej úrovne zamestnanosti.

V roku 1998 na oslavách 700. výročia parížskej Sorbonskej univerzity sa ministri školstva štyroch zúčastnených krajín zhodli na názore, že segmentácia európskeho vysokoškolského priestoru je zastaraná a škodlivá, a preto podpísali spoločné Sorbonské vyhlásenie, vízia ktorého bola: *„Európa nie je iba Európou eura, bánk a ekonomiky, musí byť aj Európou vedomostí. Je treba posilniť a vybudovať intelektuálny, kultúrny, sociálny a technický rozmer nášho kontinentu. Musia to byť univerzity, ktoré budú túto dimenziu z veľkej časti vytvárať a budú v jej rozvoji hrať hlavnú úlohu“* (s.1).

O rok neskôr, v roku 1999 v Bologni, bola táto deklarácia formalizovaná predstaviteľmi 30 krajín. Teraz je zrejmé, že prijatie Bolonskej deklarácie bolo unikátnym počínom, keďže dnes tento proces zahŕňa viac než 46 krajín zo 49, ktoré ratifikovali Európsku

¹⁵ ERASMUS – European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

kultúrnu konvenciu Rady Európy (1954). V mnohých aspektoch predstavuje Bolonský proces revolučné riešenie pre kooperáciu vo vysokoškolskom vzdelávaní. Žiadna iná európska iniciatíva, okrem vytvorenia a rozšírenia Európskej únie, nezmobilizovala tak veľa ľudí. Tento proces bol široko prijatý aj preto, že dal dôležitú úlohu vysokoškolským vzdelávacím inštitúciám a ich asociáciám, ako aj Európskej študentskej únii a tiež podporil mnohé krajiny v ratifikácii Lisabonskej konvencie o uznávaní kvalifikácií (*Lisbon Recognition Convention*, 1997), dokumentu, ktorý je jediným legálne záväzným textom v Európskom vysokoškolskom priestore. Zabezpečenie spravodlivého uznávania kvalifikácií pre všetkých učiacich sa je ústredným bodom bolonského procesu od jeho začiatku. Bolonský proces sa sústredil na vytvorenie európskeho vysokoškolského priestoru, zabezpečenie kvality vysokoškolského vzdelávania, identifikáciu a validizáciu neformálneho a informálneho vzdelávania sa a odborné vzdelávanie a prípravu. Hlavné oblasti politiky bolonského procesu sú sociálna dimenzia a celoživotné vzdelávanie, mobilita a bolonský proces v jeho globálnej dimenzii. Zámerom Bolonského procesu bolo posilniť konkurencieschopnosť a atraktivitu európskeho vysokoškolského vzdelávania a podporiť študentskú mobilitu a zamestnateľnosť zavedením systému založenom na graduálnom a postgraduálnom štúdiu s ľahko čitateľnými programami a stupňami. Pre dosiahnutie otvoreného vysokoškolského priestoru boli vytvorené konkrétne nástroje, ktoré dávajú európskemu vysokoškolskému vzdelávaniu väčšiu koherenciu, a zároveň, niektoré celkové ciele môžu byť chápané aj ako inštrumenty, napríklad mobilita je prostriedkom aj konečným cieľom. Konkrétne výsledky Bolonského procesu predstavuje Europass, Európsky kvalifikačný rámec EQF (*European Quality Framework*) a Európsky systém prenosu kreditov v odbornom vzdelávaní a príprave ECVET (*European Credit Vocational Education Transfer*) nadväzujúci na analogický Európsky systém transferu na základe kreditov ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*). Okrem toho boli vytvorené národné kvalifikačné rámce zamerané na podporu mobility a zamestnateľnosti, ktoré by mali byť skompatibilované s európskym kvalifikačným rámcom pre Európsky vysokoškolský priestor a s európskym kvalifikačným rámcom pre celoživotné vzdelávanie (Bologna beyond 2010).

Ďalším medzníkom vo vzdelávacej politike Európskej únie bolo zasadnutie Európskej komisie v Lisabone (2000), na ktorej bol prijatý odvážne formulovaný strategický cieľ,

aby sa Európa stala do roku 2010 najkonkurencieschopnejšou a najdynamickejšie rastúcou, na poznaní založenou (*knowledge-based*) ekonomikou na svete, schopnou neustáleho ekonomického rastu, poskytujúcou stále viac pracovných príležitostí a väčšiu sociálnu súdržnosť, pričom bola zdôraznená rozhodujúca úloha vzdelávania pri dosiahnutí tohto strategického cieľa. Tento postup získal názov „Vzdelávanie a odborná príprava 2010“. V roku 2009 ministri školstva všetkých štátov Európskej Únie prijali nadväzujúci dokument *Strategický rámec európskej spolupráce vo vzdelávaní a odbornej príprave* (ET 2020 – Education and Training 2020).

V roku 2010 bol na konferencii ministrov členských krajín Európskej únie v Budapešti a vo Viedni vyhlásený Európsky priestor vysokoškolského vzdelávania (*EHEA–European Higher Education Area*). Jeho vytvorenie malo predstavovať významný míľnik na ceste k otvorenému vysokoškolskému vzdelávaniu s väčšou zlučiteľnosťou a porovnateľnosťou, ako aj vyššou medzinárodnou atraktívnosťou a konkurencieschopnosťou európskych systémov vzdelávania. K hlavným myšlienkam Európskeho vysokoškolského priestoru patrí zmena paradigmy výučby a učenia sa na vysokých školách; dôraz sa kladie na výučbu a učenie sa zamerané na študenta (*student-centred teaching/learning*) a na osvojenie si príslušných kompetencií študujúcimi (*competence-based education*). Štruktúra vysokoškolského štúdia sa modifikovala na trojstupňový cyklus, ktorý dnes zahŕňa koncepciu kvalifikačných rámcov s dôrazom na výstupy učenia sa (*learning outputs*) ako aj definovanie rôznych kvalifikácií. Príprava na povolanie sa presúva na obdobie po skončení strednej školy, do terciárnej sféry vzdelávania, a stáva sa súčasťou celoživotného vzdelávania. Učivo v príprave na povolanie je v čoraz väčšej miere usporiadané modulárne; realizuje sa v otvorenom vzdelávaní. Ťažisko výučby sa v súlade s celoživotným konceptom vzdelávania sústreďuje aj na uznávanie predchádzajúceho formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania. Podporuje sa vytváranie európskeho kvalifikačného priestoru, ktorého zámerom je uznávanie kvalifikácií aj doby štúdia. Zaviedol sa koncept sociálnej dimenzie vysokoškolského vzdelávania, podľa ktorého je európske vysokoškolské vzdelávanie chápané ako unikátna kombinácia hodnôt a princípov formujúca európsku dimenziu vysokoškolského vzdelávania (Turek, 2003).

2.4.2 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na hodnotenie vysokoškolských študentov

Jedným z hlavných cieľov bolonského procesu je zabezpečenie vysokej úrovne kvality (Quality assurance) európskeho vysokoškolského vzdelávania. Prijatím Európskych štandardov a smerníc pre zabezpečenie kvality (ESG - Standards and Guidelines for Quality Assurance) v Európskom vysokoškolskom priestore v roku 2005¹⁶ sa v procese zabezpečenia kvality vysokoškolského vzdelávania zaznamenal značný pokrok. Keďže európsky vysokoškolský priestor je charakterizovaný diverzitou politických systémov, systémov vysokoškolského vzdelávania, socio-kultúrnych a vzdelávacích tradícií, jazykov, aspirácií a očakávaní, jediný monolitický prístup ku kvalite a zabezpečeniu kvality vo vysokoškolskom vzdelávaní nie je adekvátny. Na druhej strane, predpokladom pre spoločné zabezpečenie kvality v Európe je iba široké akceptovanie všetkých štandardov. Hlavné línie ESG propagujú využívanie výstupov učenia sa a s tým súvisiaci posun paradigmy k výučbe a učeniu sa zameranému na študenta. Vysokoškolské inštitúcie by mali zabezpečiť, aby programy boli vytvárané takým spôsobom, že budú podporovať študentov k aktívnej účasti na študijnom procese a tento prístup bude odrážať aj hodnotenie študentov. Implementovanie učenia sa a výučby zameranej na študenta rešpektuje diverzitu študentov a ich potreby, umožňujúc im flexibilné študijné postupy. Akcentuje flexibilné využívanie rôznych pedagogických metód, pravidelné hodnotenie, zabezpečenie adekvátnej podpory od učiteľa pri podpore autonómnosti študenta, čo následne posilňuje vzájomný rešpekt v rámci vzťahov medzi študentmi a učiteľmi (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015).

Európska vzdelávacia politika sa prejavuje aj v oblasti skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov. V súčasnosti je to hlavne hodnotenie v rámci kreditového systému, ktorý je súčasťou implementovania bolonských reforiem v podobe trojstupňového vysokoškolského vzdelávania, pričom každý stupeň je definovaný prostredníctvom generických deskriptorov založených na výstupoch učenia sa.

¹⁶ ESG boli revidované v Bukurešti 2014 a schválené v Jerevane 2015.

Prvé dva stupne sú tiež definované ECTS kreditovými rozpätiami založenými na študentskej záťaži a výstupoch učenia sa. Zavedenie kreditového systému umožňuje zabezpečenie väčšej reliability a akontability hodnotenia študentov. Oblasť hodnotenia študentov na vysokých školách pokrývajú aj najnovšie Európske štandardy a smernice pre zabezpečenie kvality vysokoškolského vzdelávania (ESG 3.1 - Učenie sa, výučba a hodnotenie zamerané na študenta, 2015), podľa ktorých procesy na zabezpečenie kvality, uvedomujúc si dôležitosť hodnotenia pre pokrok vysokoškolských študentov a ich budúce kariéry, kladú dôraz na dodržiavanie nasledovných zásad:

- Hodnotitelia poznajú existujúce testovacie a skúšobné metódy a v tejto oblasti dostávajú podporu v rozvoji svojich zručností.
- Kritériá a metódy hodnotenia ako aj kritériá pre známkovanie sú študentom vopred oznámené.
- Študentom je poskytovaná spätná väzba, ktorá je v prípade potreby spojená s radami pre učenie sa.
- Ak je to možné, hodnotenie sa vykonáva viac ako jedným skúšajúcim.
- Pravidlá pre hodnotenie berú do úvahy poľahčujúce okolnosti.
- Hodnotenie je konzistentné, spravodlivo uplatňované pre všetkých študentov a realizované v súlade so stanovenými postupmi.
- Pre vybavovanie sťažností študentov existujú formálne postupy.

Tieto štandardy a smernice implementujú jednotlivé vysoké školy európskych štátov dobrovoľne a nezávisle v súlade s vlastnou politikou zabezpečovania kvality vzdelávania.

2.4.3 Vplyv európskej vzdelávacej politiky na výučbu cudzích jazykov

V súvislosti s hlavnými princípmi predpokladaného vývoja v oblasti vzdelávania sa v rôznych dokumentoch Európskej Únie pokrývajúcich oblasť vysokoškolského vzdelávania často objavujú odporúčania pre výučbu cudzích jazykov na rôznych stupňoch školstva, teda aj na stupni vysokoškolskom. K týmto dokumentom patrí napríklad *Memorandum o vysokých školách v Európskom Spoločenstve* (1991), *Memorandum o otvorenom a dištančnom vysokoškolskom vzdelávaní v Európskom spoločenstve* (1993), *Zelená kniha o európskej dimenzii vo vzdelávaní* (1993), *Biela kniha: Rast,*

konkurencieschopnosť, zamestnanosť, Výzvy a cesty smerom k 21.storočiu, Biela kniha o vzdelávaní a odbornej príprave: Vyučovanie a učenie sa na ceste ku čínej sa spoločnosti, Učenie v informačnej spoločnosti (1996), Na ceste k Európe vedomostí (1997), Vzdelávanie a odborná príprava (2010), Strategický rámec európskej spolupráce vo vzdelávaní a odbornej príprave 2020, a iné.

Výučba, štúdium a teda aj hodnotenie študentov cudzích jazykov na vysokých školách nadobudlo európsky rozmer ešte pred implementovaním dôležitých reforiem európskej vzdelávacej politiky. Súviselo to s rýchlym rozšírením výučby cudzích jazykov vo väčšine európskych krajín v 90. rokoch. Pri rozvoji teórií vyučovania jazykov v druhej polovici 20. storočia zohrala pomerne dôležitú úlohu Rada Európy. Výsledkom snaženia tejto organizácie, ktorá bola založená v roku 1949 s cieľom ochraňovať ľudské práva, parlamentnú demokraciu a zákon, podporovať uzatváranie medzinárodných dohôd a hlavne šíriť povedomie o európskej identite založenej na akceptovaní hodnôt spoločných pre rôzne kultúry, je **Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie** (*The Common European Framework of Reference for Languages – Learning, Teaching, Assessment - CEF*), ktorý bol vytvorený v roku 2002. Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky je považovaný za významný dokument pre európsku vzdelávaciu politiku, čo potvrdzujú nielen teoretické zdroje ale aj praktické skúsenosti odborníkov v oblasti vzdelávania. V oblasti jazykového vzdelávania predstavuje priame prepojenie filozofie európskeho spoločného priestoru so všetkými stupňami školského systému v jednotlivých krajinách Európy. V rámci základnej idey jazykovej politiky Rady Európy a následne aj Európskej únie, podľa ktorej je každý európsky jazyk rovnocennou súčasťou fundamentálneho kultúrneho dedičstva Európy, Rada Európy dlhodobo považuje podporu vyučovania a učenia sa jazykov za jednu zo svojich najprioritnejších oblastí spolu s rozvojom interkultúrneho povedomia ako zásadnej súčasti rozvoja kompetencií v iných jazykoch.

Počiatky vzniku Spoločného európskeho rámca pre jazyky sa datujú do 70. rokov minulého storočia, keď sa zrodil tzv. komunikatívny prístup k vyučovaniu jazykov. Tento prístup, ktorý sa diametrálne líšil od tradičných komplexných prístupov, umožňoval študujúcim osvojovať si jazyk v systéme určitých pojmov a funkčných celkov a získavať príslušné hodnotenie za každý celok. Dôraz sa kládol na používanie jazyka za účelom praktickej komunikácie a nie na jeho absolútne lingvistické zvládnutie. Idey špecifických

cieľov, ktoré mohli byť dosiahnuté aj čiastočným ovládaním jazyka, boli priamym predchodcom ideí rozvinutých komplexnejšie v Spoločnom európskom referenčnom rámci, a vo svete sa v oblasti vyučovania jazykov stretli so značnou odozvou (Morrow, 2004).

Politické zmeny v strednej a východnej Európe v 90. rokoch vniesli do práce Rady Európy v tejto oblasti nové impulzy a do tejto aktivity sa zapojili nové krajiny. Formálny pôvod Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky sa spája s dohodou z roku 1991 o tom, že *“... vzájomné uznávanie kvalifikácie a štandardy pre komunikatívne ciele a výsledky by boli umožnené vo veľkej miere, keby boli posudzované podľa dohodnutých spoločných referenčných štandard, vo svojej podstate čisto deskriptívnych”* (Trim, 2001, s. 5). Hoci toto úsilie sa spájalo s vytvorením referenčných rámcov pre hodnotenie výstupov výučby a učenia sa cudzích jazykov, vo svojej podstate sú jeho myšlienky uplatniteľné aj v procese hodnotenia iných predmetov alebo celkových výstupov na rôznych stupňoch vzdelávacieho systému. Cieľom tohto projektu bolo poskytnúť prostriedok pre rozvíjanie vyučovania jazykov v Európe nájdením spôsobu ako porovnávať výsledky a úroveň študentov v rôznych národných a miestnych kontextoch. Vznikala potreba pre vytvorenie dokumentu, ktorý by mal ďaleko širšie použitie, keďže mal predstavovať kodifikáciu používania jazyka a mnohých kompetencií, ktoré umožňujú užívateľom jazyka navzájom komunikovať. Tieto kompetencie sú samostatne nastavené prostredníctvom stručných deskriptorov definujúcich 6 úrovní ovládania jazyka. Hodnotenie dosiahnutých výsledkov v štúdiu jazykov sa v rámci Spoločného európskeho referenčného rámca štandardizovalo natoľko, že naozaj v mnohých parametroch spĺňa pôvodný zámer tohto dokumentu, hlavne pokiaľ ide o štandardizáciu a komparáciu výsledkov a stanovenie požiadaviek na dosiahnutie určitého stupňa ovládania jazyka a s tým súvisiacim procesom certifikácie. 9. kapitola dokumentu, ktorá hovorí o hodnotení, detailne opisuje rôzne faktory, ktoré treba brať do úvahy pri rozvíjaní hodnotiacich aktivít. Jasne rozlišuje medzi normatívnym a kritériálnym hodnotením, medzi testovaním dosiahnutej úrovne a testovaním ovládania jazyka a medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením. Spoločný európsky referenčný rámec vymedzuje referenčné rámce pre jednotlivé úrovne v oblasti slovnej zásoby, gramatiky, jazykových vedomostí a zručností. Poskytuje nástroje na hodnotenie aktuálnej úrovne ovládania jazyka, aj pre hodnotenie výstupov jazykovej výučby alebo štúdia.

Ďalší efektívny nástroj v procese hodnotenia vysokoškolských študentov cudzích jazykov predstavuje **Európske jazykové portfólio** (*European Language Portfolio*), ktoré sa vyvíjalo simultánne so Spoločným európskym referenčným rámcom. Portfólio predstavuje štruktúrovanú zbierku dokumentov, doplnenú súborom osobných prác študenta. Jeho vlastník môže pomocou neho dokumentovať svoje zručnosti a vedomosti z jedného, či viacerých jazykov i svoje jazykové kompetencie, takisto môže na základe portfólia prezentovať proces vlastného učenia sa jazykov, ako aj interkultúrne skúsenosti, ktoré počas neho získal. Veľký význam nadobúda portfólio práve v období zvýšenej mobility v rámci európskeho priestoru, pretože napomáha porovnávať jednotlivé úrovne dosiahnutých kompetencií a prispieva k vzájomnému uznávaniu záverečných skúšok a diplomov. Jedným z hlavných cieľov Európskeho jazykového portfólia je prehĺbiť vzájomné porozumenie obyvateľov Európy, rozvíjať ich kultúrnu a jazykovú rozmanitosť, podnietiť záujem o učenie sa jazykov a podporiť transparentnosť vo vyučovaní sa jazykov. V zostavení portfólia sa prakticky premieta autonómia študenta, ktorá bola vždy veľkým cieľom Rady Európy. Európske jazykové portfólio má tri časti: 1. *Jazykový pas*, ktorý poskytuje prehľad „jazykovej identity“ držiteľa jazykového pasu a jeho aktuálnej úrovne komunikatívneho ovládania jazyka, a sumarizuje jeho študijnú a kultúrnu históriu jazyka. Uvádza oficiálne certifikáty a zaznamenáva jazykové kompetencie a významné jazykové skúsenosti, ktoré získava v procese učenia sa. 2. *Jazykový životopis*, ktorý dokumentuje osobnú históriu učenia sa jazyka a interkultúrne skúsenosti. Obsahuje nástroje na sebahodnotenie úrovne ovládania jazyka a napomáha plánovanie ďalšieho učenia sa. 3. *Zbierka prác a dokladov rôzneho druhu*, ktorá predstavuje konkrétne príklady dokazujúce schopnosti a zručnosti vypracovať rôzne produkty prostredníctvom ovládania jazyka. Význam portfólia je v jeho podpore a posilňovaní určitých tendencií zameraných na študentov jazyka. Tieto tendencie sú napríklad rozvoj plurilingválnych a interkultúrnych kompetencií, kooperácia medzi rôznymi učiteľmi a predmetmi, bilingválne vyučovanie, osnovy orientované na výstup, samoštúdium, sebahodnotenie, celoživotné vzdelávanie, atď. (Morrow, 2004).

Definujúcou charakteristikou európskej vzdelávacej politiky je európska dimenzia. Je vyjadrená v skutočnosti, že európske vysokoškolské vzdelávacie systémy sú založené na diverzite a kooperácii, na participácii všetkých zúčastnených a na akademickej slobode. Európska dimenzia v oblasti vzdelávania existovala už dávno pred založením súčasnej

najvýznamnejšej európskej organizácie, ktorou Európska únia nesporne je. Prejavovala sa hlavne v oblasti vysokoškolského vzdelávania, pre ktoré boli prirodzené snahy o vzájomné zdieľanie pedagogických skúseností a výsledkov vedeckej práce.

Dnešné možnosti moderného sveta umožňujú splniť výzvy, ktoré prináša filozofia európskej vzdelávacej politiky, viac ako kedykoľvek predtým, a hoci nie sú formulované imperatívne, ale apelujú na nezávislosť rozhodovania vysokoškolských inštitúcií, práve poskytnutá sloboda sa môže prejavovať vysokou mierou zodpovednosti v ich napĺňaní. Aj dnes, v procese implementovania európskych reforiem do vysokoškolského vzdelávania, zostáva ústrednou postavou učiteľ, ktorý má zásadný podiel na nadobúdaní vedomostí, kompetencií a zručností študentov.

Je nesporné, že európska vzdelávacia politika významne ovplyvňuje vzdelávacie politiky jednotlivých európskych krajín, čoho príkladom môže byť široké prijatie najviditeľnejších výstupov bolonského procesu, t.j. štruktúry vysokoškolských vzdelávacích stupňov, kreditový systém štúdia a zameranie sa na zabezpečenie kvality vysokoškolského vzdelávania, a preto sa predpokladá aj akceptovanie tejto politiky v oblasti skúšania a hodnotenia študentov, ktoré je riešené na úrovni jednotlivých vysokoškolských inštitúcií a hlavne na úrovni vzťahu učiteľ a študent.

2.5 Výučba anglického jazyka v odbornej komunikácii v nefilologických odboroch na vysokej škole

Vysoká škola predstavuje v systéme formálneho vzdelávania posledný a najvyšší stupeň a tomu zodpovedajú aj formy a metódy výučby cudzieho jazyka, ktoré poskytujú študentom príležitosť systematicky rozvíjať adekvátne vedomosti a zručnosti v cudzom jazyku s cieľom získať kompetencie pre jeho používanie nielen počas, ale aj po skončení štúdia. Tieto zručnosti sú súčasťou komunikatívnych schopností, ktoré spoluvytvárajú profesionálne kompetencie študentov vysokých škôl so zreteľom na ich budúce pôsobenie v rôznych odboroch vedy, hospodárstva, kultúry a spoločenského života.

Cudzí jazyk má na súčasnej vysokej škole svoje dôležité miesto, keďže jazykové zručnosti patria medzi kľúčové kompetencie študentov definované v profile absolventa väčšiny študijných odborov. V nefilologických študijných programoch sa výučba cudzích jazykov sústreďuje na odbornú komunikáciu. Podpora jazykovej výučby v odbornom vzdelávaní

a príprave a vo vzdelávaní dospelých je aj súčasťou filozofie Rady Európy a Európskej únie, podľa ktorej má učenie sa jazykov spolu s výchovno-vzdelávacou hodnotou pre osobný rozvoj človeka aj nesporný praktický význam. Preto treba využívať metódy moderného vyučovania jazykov, ktoré posilňujú nezávislosť myslenia, úsudku a konania, kombinovanú so sociálnymi zručnosťami a zodpovednosťou a tak podporujú autonómiu študenta a celoživotné štúdium jazykov.

Cieľom výučby anglického jazyka v nefilologických odboroch vysokoškolských študijných programov je získanie adekvátnych jazykových kompetencií, ktoré by umožnili absolventom lepšie sa orientovať v rámci ich odboru, a napomáhali ich kariérnemu rastu. Pre zabezpečenie primeranej úrovne výučby anglického jazyka na vysokých školách je potrebné poskytovať kvalitnú, systematickú a do istej miery jednotnú výučbu jazykov na predchádzajúcich stupňoch vzdelávania. Ak je anglický jazyk zahrnutý do kurikula študijného programu, vyučujúci postupuje pri príprave a realizácii jeho výučby v súlade so špecifikami tohto študijného programu. Celý proces, začínajúc stanovením cieľov, vytvorením kurikula, výberom obsahu a metód výučby až po hodnotenie študentov závisí vo veľkej miere od jednotlivých učiteľov, keďže na vysokoškolskom stupni neexistujú pre anglický jazyk žiadne štandardy, ak neberieme do úvahy štandardy Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky, podľa ktorého by študenti vysokých škôl mali dosahovať úroveň C1, čo znamená, že študent „.....*dokáže porozumieť širokému rozsahu náročných, dlhších textov a rozoznať ich implicitné významy. Dokáže sa vyjadriť plynulo a spontánne bez priveľmi zjavného hľadania výrazov. Dokáže využívať jazyk pružne a účinne na spoločenské, akademické či profesijné účely. Dokáže vytvoriť zrozumiteľný, dobre usporiadaný a podrobný text na zložité témy, prejavujúc ovládanie kompozičných postupov, spojovacích výrazov a prostriedkov kohézie.*“ (Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky - referenčný dokument 1a, 2003, in Morrow, 2004). Napriek tomu, že tento dokument má iba odporúčací charakter a nie je pre vysoké školstvo záväzný, učitelia vysokých škôl ho akceptujú, hlavne medzinárodnú škálu úrovní ovládania cudzieho jazyka, ktorá je súčasťou tohto dokumentu.

2.5.1 ESP

Odborná didaktická literatúra odporúča vo výučbe anglického jazyka v odbornej komunikácii na vysokých školách využívať metodologický prístup ESP (*English for Specific Purposes*) – angličtiny pre špecifické účely. O jeho opodstatnenosti hovorí Penny Ur (2012, s. 270): „...ESP je často využívaný prístup vo vyučovaní anglického jazyka v jednotlivých študijných odboroch. Tento typ výučby je založený na úlohách a situáciách, ktoré sú typické pre cieľové zamestnanie a poskytuje užitočnú slovnú zásobu a frázy. Dôraz sa kladie na efektívnu komunikáciu v situáciách, ktoré pravdepodobne budú študenti riešiť vo svojej profesijnej praxi“. Rozmanitosť situácií a kurikul iba zvyrazňuje jeden z kladov ESP – programy sa upravujú podľa kontextu a potrieb jednotlivých skupín študentov. Pri príprave kurikula pre vyučovanie anglického jazyka v nejakom študijnom programe na univerzite je nevyhnutné urobiť analýzu potrieb, čo je jedna z typických čŕt, ktorá odlišuje ESP od iných metodických prístupov a vziať do úvahy reálne podmienky (Celce-Murcia, 2001). Metodologický prístup ESP, ktorý sa sústreďuje na zručnosti (*skills-centred approach*), je spolu s orientáciou výučby na študenta (*student-centred teaching*) v súčasnosti považovaný za veľmi efektívny. Je založený na teoretickej hypotéze, že základom akéhokoľvek jazykového prejavu sú určité zručnosti a stratégie, ktoré uciaci sa používa na komunikáciu, ako aj na pragmatickom základe, ktorý podčiarkuje účel ESP, t.j. pomáhať študentom v rozvíjaní zručností a stratégií, ktoré by mohol využívať aj po skončení štúdia. Cieľom tohto modelu nie je poskytnúť študentom špecifický korpus lingvistických vedomostí, ale naučiť ich, ako čo najlepšie spracovávať informácie (Hutchinson, Waters, 2008).

Ciele výučby korešpondujú s profilom absolventa; sústreďujú sa na získavanie cudzojazyčných kompetencií, ktoré môžu byť absolventom v danom odbore prospešné, pričom výučba cudzieho jazyka participuje aj na formovaní komplexného profilu absolventa. V prípade, že jazyková úroveň študentov, ktorí nastupujú na vysoké školy, nie je na adekvátnej úrovni, učitelia nemôžu znižovať svoje požiadavky a resignovať na kvalitu vysokoškolského vzdelávania. Musia veriť v pokrok svojich študentov a podporovať ich v individuálnom postupe pri štúdiu s cieľom dosiahnuť požadovanú úroveň ovládania anglického jazyka. V súlade s výučbou zameranou na študenta sa učiteľ orientuje na zručnosti, ktoré môžu študenti využiť nielen na univerzite ale aj

v ich budúcich profesiách. Výučba sa preto sústreďuje na komunikáciu v životných situáciách kombinujúc hovorenie a písanie: predstavovanie sa, zúčastňovanie sa interview, prezentovanie rôznych tém, písanie životopisu a sprievodného listu. Súčasní vysokoškolskí študenti preferujú aktivity, ktoré ich zaujímajú, a zároveň sú pre nich využiteľné v praktickom živote, napríklad generovanie životopisu vo forme tzv. Europass CV. Tento dokument predstavuje ľahko použiteľný elektronický súbor, ktorý pomáha študentom, pracovníkom a ľuďom hľadajúcim si prácu vybudovať si osobný, modulárny inventár zručností a kvalifikácií získaných počas života (Europass CV, 2014).

Efektívne sú metódy, kedy študenti pracujú v skupinách, realizujú interview, pracujú s autentickými materiálmi, napr. formulármi prihlášok na štúdium, žiadostí do zamestnania, dotazníkmi, dokumentmi EÚ. Tieto dokumenty sú dostupné na internete a práve práca s nimi dáva učiteľovi anglického jazyka príležitosť viesť študentov k adekvátnemu využívaniu internetových zdrojov pri štúdiu anglického jazyka. Internet je dnes prvým zdrojom, ktorý študenti použijú pre vypracovanie svojich úloh. Učiteľ im pomáha v jeho správnom používaní, orientuje študentov na stránky, ktoré poskytujú originálne a primerane náročné cudzojazyčné zdroje a učí ich, ako majú s týmito zdrojmi pracovať. Pritom ich upozorňuje aj na iné zdroje, ako knihy, časopisy, slovníky, brožúry, prospekty, ap. a tak podporuje u študentov rozvíjanie zručností pre prácu so zdrojmi informácií. Učiteľ poskytuje študentom adekvátne texty, relevantnú slovnú zásobu, inštrukcie k získavaniu informácií a didaktizuje študijný materiál s prihliadnutím na čas, ktorý mu poskytuje hodinová dotácia pre výučbu. Výber metód je závislý aj na počte študentov v skupinách.

K rozvíjaniu komunikačných zručností prispieva aj mailová komunikácia učiteľa so študentmi. Ak sa realizuje v anglickom jazyku, predstavuje aj praktickú zručnosť - vymieňanie rôznych informácií týkajúcich sa učiva, výučby, domácich úloh, spätnej väzby, ap. Elektronická komunikácia je prospešná aj pre učiteľa; mnohé činnosti sa zjednodušili a zefektívnili, napríklad poskytovanie študijných materiálov, informácií a spätnej väzby študentom. Emailová komunikácia prispieva k rozvíjaniu životných skúseností (*life skills*), ktoré majú v súčasnej jazykovej výučbe veľkú podporu aj v odbornej literatúre, napríklad *Life Skills English* (Walker, 1997).

CLIL

Pre výučbu anglického jazyka v odbornej komunikácii (ESP) na vysokých školách odporúča odborná literatúra (Coyle a kol. 2010, Ur 2012, Hutchinson, Waters, 2008) metodologický postup CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) – integrované obsahové a jazykové štúdium, t.j. štúdium cudzieho jazyka prostredníctvom obsahu. Učitelia využívajú túto metódu s cieľom vyhovieť požiadavkám, ktoré sú špecifikované v profiloch rôznych študijných programov. Rozvíjanie rečových zručností prostredníctvom tejto metódy prebieha paralelne s obsahovou výučbou predmetu v materinskom jazyku, aby sa predišlo strate schopností komunikovať na odbornej úrovni vo vlastnom jazyku (Rohlíková, Vejvodová, 2012). Na vysokej škole ide skôr o zosúladenie obsahu jazykovej výučby s výučbou v študijnom odbore s cieľom získať jazykové kompetencie pre odbornú komunikáciu.

Kognitívne požiadavky vysokoškolských programov sú často veľmi vysoké a preto sa CLIL zavádza ako katalyzátor profesionálneho rozvoja v rámci fakúlt inštitúcie vyššieho vzdelávania. Je nepravdepodobné, že jazyková úroveň študentov bude rovnaká ako ich kognitívna úroveň. Ak je jazyková úroveň príliš náročná, potom nemôže prebiehať efektívne učenie. Na druhej strane, ak sa berie do úvahy úroveň jazyková, a kognitívna úroveň je príliš nízka, učenie je obmedzené. Kognitívne nenáročná práca nepodporuje štúdium jazyka. Aktívnym zapájaním študentov do intelektuálne náročnej práce vytvára učiteľ tú pravú potrebu študentov získavať primeraný jazyk. Ak je komunikácia v jazykoch identifikovaná ako kľúčová zručnosť pre celoživotné vzdelávanie, úspech v efektívnej komunikácii nespočíva iba v získavaní takmer absolútnej úrovne jazykovej kompetencie, ale v rozvíjaní rôznych zručností podľa potreby, pričom z dôvodov vyplývajúcich zo špecifického spôsobu vysokoškolskej výučby sú tieto zručnosti rozvíjané inak ako na stredoškolskom stupni vzdelávania (Coyle a kol., 2010).

V súvislosti s cieľmi jazykového vzdelávania na vysokej škole sa väčšinou výučba sústreďuje na zručnosti potrebné pre ústny a písomný prejav. Ústny a písomný prejav môžu spĺňať rôzne účely. Je dobré si uvedomovať účel ústneho alebo písomného prejavu a prispôbiť mu ich formy, aby čo najlepšie splnili komunikatívny cieľ. (Seely, 2005) Uvedomenie si týchto cieľov alebo účelov je veľmi dôležité pre zvolenie a realizáciu efektívnej stratégie pre výučbu, ktorá zabezpečí získanie adekvátnych kompetencií vysokoškolských absolventov, vrátane profesionálneho ústneho a písomného prejavu.

Didaktika cudzích jazykov zaraďuje ústny prejav medzi tzv. jazykové zručnosti, zatiaľ čo písomný prejav považuje za nadstavbovú zručnosť, ktorá sa od ostatných odlišuje v mnohých aspektoch. „Jazykové zručnosti sú cieľom vyučovania cudzích jazykov a zároveň samy slúžia ako prostriedok k osvojeniu si cudzieho jazyka“ (Beneš a kol., 1970, s. 117). To, že sa v súčasnosti namiesto jazykových zručností používa termín jazykové kompetencie, nemení ich podstatu, aj keď kompetencia sa odlišuje od zručnosti; hlavne v tom, že je spojená s konkrétnym kontextom alebo situáciou (Veteška, Tureckiová, 2008). Hoci rôzni autori členia jazykové kompetencie rozdielne, zhodujú sa v chápaní ústneho a písomného prejavu ako základných cudzojazyčných kompetencií (Hammerly, in Choděra, 1985, Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, 2002, Choděra, 2013).

Ústny prejav je v poradí jazykových zručností zaraďovaný na druhé miesto, po posluchu. Nácvik ústneho prejavu na základe posluchu patrí do počiatočných fáz osvojovania si cudzieho jazyka, teda do úrovne začiatníkov, čo sa vo väčšine prípadov odohráva na nižších stupňoch vzdelávacieho systému. Výučba cudzieho jazyka na vysokoškolskom stupni predpokladá úroveň minimálne mierne alebo stredne pokročilých študentov, čo je v súčasnosti definované podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky úrovňou B1 alebo B2. Ústny prejav je špecificky zameraný na študijný odbor, čo sa prejavuje hlavne vo výbere tém a s nimi súvisiacou slovnou zásobou. Ide o jeho rozvíjanie prostredníctvom aktivít, ktoré sú pre vysokú školu typické, ako komentáre, diskusie, prezentácie. V tomto procese je dôležitá úloha učiteľa, ktorý upozorňuje študentov na relevantné jazykové prostriedky, na dôležitosť kontextu, na spôsoby osvojovania si slovnej zásoby a jej správne použitie. Získavanie jazykových kompetencií pre primeranú úroveň ústneho prejavu vyžaduje aj aktívnu spoluprácu študentov. V kvalifikovanom kultivovanom ústnom prejave v odbornej komunikácii je nevyhnutné klásť dôraz aj na správnu výslovnosť a gramatiku.

Vhodným prostriedkom na realizovanie cudzojazyčného ústneho prejavu je prezentácia. Prezentácia patrí v súčasnosti medzi typické a často používané formáty na uvedenie témy, problému, návrhu, výrobku, stratégie, či technologického postupu. Svojím prítlačlivým dizajnom predstavuje efektívny spôsob vyjadrenia myšlienok autora alebo skupiny autorov. Preto sa prezentačné techniky a samotná prezentácia zaraďujú medzi zručnosti a produkty študentov vysokých škôl na rôznych predmetoch. Prezentovanie v cudzom jazyku zahŕňa okrem techniky aj jazykový rozmer. Pre kvalitné prezentovanie

v anglickom jazyku je potrebné poskytnúť študentom inštrukcie pre prípravu a samotnú prezentáciu, čo je možné podporiť odkazom na nejakú vhodnú príručku pre tento účel, vopred oznámiť študentom kritériá hodnotenia, poskytnúť im nejaký príklad dobrej a horšej prezentácie, analyzovať tieto príklady a potom im dať priestor na prezentácie. Učiteľ poskytuje študentom konzultácie a spätnú väzbu. Učiteľ určí rámcové okruhy tém, ktoré zodpovedajú témam sylabusu. Študenti si témy môžu formulovať sami, učiteľ ich posúdi a naplánuje rozvrh tak, aby na seba logicky nadväzovali. Študenti môžu prezentovať aj vo dvojici. Pre túto aktivitu sú študenti pomerne vysoko motivovaní, keďže sú si vedomí významu prezentácie pre profesionálnu komunikáciu.

Písomný prejav je zložitá aktívna činnosť, a to nielen v cudzom jazyku, ale aj v jazyku materinskom. *„Písanie sa líši od hovorenia nielen svojou formou, ale aj výberom slovnej zásoby, gramatických štruktúr, stavbou a dĺžkou viet, ich logickou nadväznosťou a svojou funkciou. Na rozdiel od ústneho prejavu si pisateľ môže pri písaní pomáhať rôznymi slovníkmi, gramatickými príručkami, vzorovými textami“* (Beneš a kol., 1970, s.173). Rozdielne ciele písomného prejavu sú determinované stupňom štúdia, obsahom a cieľmi študijného programu, štruktúrou výučby, celkovým počtom hodín v rámci štúdia. Počet študentov a ich úroveň neovplyvňuje stanovenie cieľov. Výber materiálu pre nácvik písania v anglickom jazyku v odbornej komunikácii sa opiera o špecifické témy súvisiace so študijným odborom. Tieto témy sú určené kurikulumom a konkrétne uvedené v sylabuse pre daný semester. Výber tém učitelia anglického jazyka konzultujú s učiteľmi v odbore, materiály si vyberajú a upravujú sami, avšak tiež v úzkej spolupráci s odbornou katedrou. V sylabuse sa odporúča uvádzať aj jazykové aktivity, ktoré sa v rámci semestra realizujú. Pre tretí stupeň vzdelávacieho systému sa predpokladá, že študenti už ovládajú určité techniky písania a preto sa nácvik písania sústreďuje na tie písomné útvary, ktoré sú pre vysokoškolské štúdium typické – osnova, anotácia, abstrakt, správa, esej, odborný článok, ap. Určitá časť výučby je venovaná aj prekladu, ale táto zručnosť sa rozvíja len za účelom lepšieho porozumenia textu, keďže kvalifikovaný preklad nie je cieľom štúdia anglického jazyka v odbornej komunikácii a učiteľ usmerňuje študentov k práci s originálnymi textami v anglickom jazyku a nie s prekladmi. Pre nácvik písania sa využívajú rôzne metódy. Študenti väčšinou pracujú samostatne a preto sú písomné úlohy presúvané na domácu prípravu. To však neznamená, že na hodinách netreba písaniu venovať pozornosť. Nácvik písania na hodinách môže mať charakter inštrukcie

ako samostatne alebo v skupine vypracovať nejakú písomnú úlohu. Príkladom efektívnej aktivity pre nácvik písania je postup podľa tzv. 6 mysliacich klobúkov (*Six Thinking Hats*) (Bono, 1985). Je to kreatívna metóda produkovania textu realizovaná v rámci skupinovej výučby. Z jazykového hľadiska môže byť využitá aj na precvičovanie gramatiky a štylistiky, napríklad na správne použitie spojok (*sentence connectors*). Efektívnym postupom pri nácviku písania je aj analýza originálnych písomných produktov a následné produkovanie vlastných písomností.

Písomný prejav vo vysokoškolských nefilologických odboroch je rovnako špecificky zameraný ako ústny prejav. Cieľom výučby je získanie zručností v písomnom prejave, ktoré sú pre daný odbor užitočné, a to nielen počas štúdia ale aj po jeho skončení.

Ústny aj písomný prejav vysokoškolských študentov sa v rámci ESP výučby väčšinou opiera o text. Text je médiom komunikácie, je orientovaný na komunikovanie nejakej informácie ústnou alebo písomnou formou. Z hľadiska didaktiky cudzieho jazyka je komunikatívna funkcia jazyka v jeho ústnej a písomnej podobe úzko spätá s pochopením informácie, ktorá je v texte manifestovaná. Text pomáha udržiavať komunikáciu a interakciu medzi učiteľom a študentom aj medzi študentmi navzájom, medzi autorom textu a jeho čitateľmi (Tandlichová, 1992). Text, a v prípade výučby anglického jazyka v odbornej komunikácii v nefilologických študijných odboroch vysokých škôl ide o text odborný, je preto východiskovým študijným materiálom nielen pre ústny prejav ale aj pre prejav písomný, to znamená, že jazykové kompetencie sa nerozvíjajú oddelene, ale súčasne. Precvičujú sa zručnosti práce s textom – čítanie s porozumením, *skimming*, *scanning*, kritické čítanie, práca s rôznymi typmi slovníkov. Práca s textom je pre vysokoškoláka veľmi dôležitá, preto je potrebné precvičovať techniky spracovania textu za účelom jeho reprodukovania, komentovania alebo prezentovania. Učiteľ poskytuje študentom texty, ktoré sú metodicky spracované, a študenti s nimi pracujú aj samostatne v rámci domácej prípravy. Cieľom nie je veľké množstvo informácií v rámci jednotlivých tém, ale rozvíjanie schopností pre ich spracovávanie a používanie v cudzojazyčnom prejave. Študenti na základe textu precvičujú zručnosti ústneho aj písomného prejavu; rozlišujú relevantné informácie, hľadajú kľúčové slová, tvoria osnovu textu, píšú poznámky, abstrakty a anotácie, reprodukujú text na základe osnovy a poznámok, komentujú, diskutujú a prezentujú rôzne témy. Ústny a písomný prejav sa prelína, výučba je zameraná na odbornú slovnú zásobu, prácu s originálnymi odbornými textami

a rôznymi médiami. Výučba je nadväzná, čo sa týka tém ale aj rozvíjania jazykových zručností. Ústny prejav sa strieda s písomným, pričom ich formy, hlavne písomného prejavu, sa postupne nadstavujú v súvislosti so vzrastajúcou úrovňou odbornej spôsobilosti študentov.

2.5.2 Skúšanie a hodnotenie študentov anglického jazyka v odbornej komunikácii

Skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole patrí medzi tradičné činnosti vysokoškolských učiteľov (Vašutová, 2002). Učiteľ anglického jazyka v odbornej komunikácii sa pri skúšaní a hodnotení študentov môže opierať o spoločnú stratégiu jazykovej katedry, fakulty a vysokej školy, a konzultovať aj s katedrami, pre ktoré anglický jazyk vyučuje. Môže vychádzať z profilu absolventa, prípadne z jazykového profilu absolventa, v ktorom sa špecifikujú študijné výsledky v rámci predmetu a cieľové kompetencie, ktoré študenti získajú.

Anglický jazyk v odbornej komunikácii patrí k predmetom, ktoré sa na vysokej škole vyučujú formou seminárov, resp. praktických cvičení. Cieľom výučby cudzieho jazyka je získanie zručností, ktoré spoluvytvárajú celkové kompetencie študentov v rámci jednotlivých študijných odborov. Pre dosiahnutie tohto cieľa je optimálne študentov skúšať a hodnotiť systematicky; priebežne, kontinuálne a formatívne. Iba sumatívne skúšanie a hodnotenie nie je pre tento predmet vhodné, keďže štúdium jazyka vyžaduje postupné osvojovanie si vedomostí a zručností, a to sa nedá dosiahnuť bez priebežného preverovania a hodnotenia úrovne vedomostí a zručností študentov. Neznamená to, že učiteľ nemá realizovať záverečnú ústnu skúšku, ktorá môže významne prispieť ku komplexnému hodnoteniu študentov ako aj k ich motivácii, a to nielen pre štúdium jazyka.

Pred začatím výučby by mal učiteľ oboznámiť študentov s cieľmi, obsahom, formami a metódami výučby, predmetom a spôsobom skúšania a hodnotenia, pričom v prvom semestri výučby predstaví komplexný projekt predmetu vrátane predpokladaných výsledkov, ktoré po absolvovaní štúdia získajú. V súčasnosti sa okrem úvodného kontaktného stretnutia učiteľa so študentmi využívajú aj elektronické spôsoby informovania študentov, najčastejšie v rámci interného akademického systému, prostredníctvom ktorého sa zverejňujú tzv. informačné listy. Informačný list obsahuje

identifikáciu a popis predmetu, sylabus, resp. stručnú osnovu predmetu pre konkrétny semester, cieľ predmetu, ktorý bol nahradený výsledkami vzdelávania, odporúčanú študijnú literatúru, ako aj podmienky na absolvovanie predmetu, t.j. spôsob skúšania a kritériá pre hodnotenie. Na začiatku semestra je vhodné naplánovať aj testy, prezentácie a iné aktivity (Zaťková, 2014).

Formy skúšania sú v súlade s predmetom skúšania. Zručnosti pre ústny aj písomný prejav môže učiteľ preverovať na hodinách, pričom sa sústreďuje na ovládanie slovnej zásoby, správnu výslovnosť, adekvátne používanie gramatiky, výber jazykových prostriedkov, na plynulosť vyjadrovania pri ústnom prejave a koherentnosť písomného prejavu. Hodnotenie jednotlivých foriem ústneho prejavu môže byť počas semestra v podobe slovného komentára alebo známky, individuálne alebo skupinové, prípadne môže učiteľ do hodnotenia zapojiť aj študentov. Písomné úlohy učiteľ hodnotí individuálne, pričom dáva každému študentovi spätnú väzbu v podobe písomných komentárov v texte. Táto spätná väzba môže byť predmetom konzultácií a následného individuálneho samoštúdia. Z objektívneho hľadiska sa písomný prejav hodnotí jednoduchšie. Učitelia anglického jazyka majú k dispozícii štandardizované kritériá pre hodnotenie jednotlivých zručností pre ústny aj písomný prejav, ktoré môžu poskytnúť aj študentom. Učitelia anglického jazyka v odbornej komunikácii si testy väčšinou vytvárajú sami, keďže výučba je špecifická, nemôžu sa spoliehať na štandardizované testy, hoci ich môžu používať ako doplnkový materiál. Učiteľ môže striedať rôzne typy testov, napríklad tzv. *multiple choice* testy, ktoré v sebe nesú isté riziko neobjektívneho hodnotenia, keďže študenti môžu odpovede tipovať, s testami s rôznymi otvorenými otázkami a jazykovými úlohami, až po testy s úlohami pre vyjadrovanie postojov a názorov na určitú tému. Pre zvýšenie motivácie študentov sú vhodné rôzne on-line programy na štúdium alebo testovanie, napr. na stránkach Onestopenglish, McMillan alebo British Council¹⁷, ktoré môžu študenti používať aj v rámci samoštúdia. Slohové útvary sa hodnotia komplexne a k známke je vhodné pridať slovné hodnotenie práce študenta. Počas semestra je vhodné jednotlivé formy skúšania striedať a hodnotenie študentov uzatvárať záverečným testom a ústnou skúškou, ktorá môže v predmete anglický jazyk

¹⁷ Veľmi dobrá pre tento účel je interaktívna stránka British Council <http://www.learnenglishteens>.

v odbornej komunikácii prebiehať formou tzv. *open-book examination*, t.j. rozhovorom na témy, ktoré sa počas semestra preberali, pričom študenti majú k dispozícii relevantné texty. Účelom anglického jazyka v odbornej komunikácii nie je reprodukcia obsahu odborného predmetu, ale schopnosť orientovať sa v odbornom texte, a preto má študent preukázať, že ovláda slovnú zásobu a je schopný orientovať sa v texte a vyjadrovať sa na danú tému. Okrem toho vie využiť anglický jazyk ako vyjadrovací prostriedok aj pre prezentovanie vedomostí v rámci svojho odboru. V homogénnej skupine študentov, ktorých jazykové schopnosti sú na dobrej úrovni, je efektívne skúšanie formou kolokvia, hlavne v prípade, že študenti dosiahli počas semestra výborné výsledky a záverečná skúška je viac menej formálnym ukončením ich hodnotenia. Kolokvium môže byť spojené aj s prezentáciami študentov a diskusiou. Pri hodnotení prezentácií sa zohľadňujú nasledovné kritériá: výber a spracovanie materiálu k danej téme, dizajn prezentácie, prezentovanie témy, komunikácia s publikom, a samozrejme aj jazyková stránka – výslovnosť, gramatická správnosť, plynulosť prejavu. Hodnotenie nie je jednoduché, lebo jazyková úroveň študenta často zníži stupeň hodnotenia prezentácie, ktorá môže byť z odbornej stránky na lepšej úrovni ako z jazykovej. Učiteľ by mal slovne prezentáciu ohodnotiť z hľadiska zvolených kritérií a každý študent by mal dostať známku.

Učitelia by si mali pre hodnotenie ústnej aj písomnej časti stanoviť kritériá, ktoré oznámia študentom vopred, a pri písomných previerkach dodržiavať bodové rozpätie, ktoré následne vyhodnotia percentuálne a premietnu do známky. Záverečné hodnotenie študenta je komplexným zhrnutím hodnotenia jeho semestrálnej práce a učiteľ by mal k nemu pristupovať holisticky, keďže cudzí jazyk nepatrí medzi exaktné vedy a jeho stupeň ovládania sa nedá presne percentuálne vyhodnotiť, hoci jednotlivé známky sú vyjadrené v percentách. Učiteľ často stojí pred rozhodnutím, či hodnotiť aj snahu a svedomitosť študenta. Na jednej strane treba zohľadniť zodpovedný prístup študenta, ale účelom hodnotenia sú primárne jeho vedomosti a zručnosti.

Právo študentov na spätnú väzbu od učiteľa a na opravné termíny upravujú interné školských predpisy. Pri opätovnom skúšaní môže učiteľ využiť rôzne metódy, ktoré podľa potreby individualizuje. Vysoké školy majú mechanizmy na vybavovanie sťažností študentov voči skúšaniam a hodnoteniu. Učitelia sú povinní dodržiavať klasifikačný poriadok a riadiť sa vnútornými predpismi vysokej školy pri zapisovaní známok do indexov študentov a informačných systémov školy. Proces skúšania a hodnotenia je

predmetom zisťovania úrovne zabezpečovania kvality v rámci internej politiky jednotlivých vysokých škôl ako aj externej politiky zabezpečovania kvality v rámci akreditačných procesov.

Skúšanie a hodnotenie študentov v rámci anglického jazyka v odbornej komunikácii je proces, ktorého kvalita môže prispieť ku kvalite výučby tohto predmetu a tak naplneniu jej cieľa - poskytnúť absolventom vysokých škôl adekvátne jazykové kompetencie, keďže ovládanie anglického jazyka v odbore je dnes veľmi dôležitým predpokladom, a často aj podmienkou, pre ich budúcu kariéru.

3 Metodologické východiská, príprava a realizácia výskumu

V tejto kapitole uvádzame metodologické východiská, popisujeme prípravu a realizáciu výskumu, typ výskumu, výskumný plán a jeho harmonogram, voľbu terénu, spôsob výberu výskumných vzoriek, metódy zberu dát, spôsoby analýzy dát a prezentáciu získaných údajov.

3.1 Výskumný prístup, výskumná stratégia, vzorkovanie a metódy zberu dát

Výskumný problém a jeho pretransformovanie do základnej výskumnej otázky sa stal východiskom pre voľbu metodologického prístupu. Otázka *„Akú podobu má skúška na vysokej škole?“* svojou formou predurčovala metodologické postupy kvalitatívneho výskumu.

Už v prvých fázach metodologického postupu zvoleného pre riešenie nášho výskumného problému, sa termín skúška neobjavoval izolovane, ale ako súčasť procesu skúšania a hodnotenia študentov. Preto sme sa rozhodli prísť k spracovaniu výskumnej úlohy v širšom kontexte, pričom sme za predmet nášho skúmania zvolili semestrálnu skúšku. Výskumný problém sme formulovali nasledovne:

Ako sa realizuje semestrálne skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole na Slovensku? Aký je kontext a variabilita tohto procesu a aké vonkajšie faktory ho ovplyvňujú?

3.1.1 Základný prístup – kvalitatívny výskum

Vzhľadom na formuláciu našej výskumnej otázky sme sa rozhodli pre realizovanie kvalitatívneho výskumu, a preto sme pred jeho začatím hľadali v odbornej literatúre metodologické východiská. Oporu sme našli u autorov, ktorí sa zaoberajú metódami kvalitatívneho výskumu ako Hendl (2005), Švariček, Šed'ová a kol. (2008), Gavora (2008), Chráška (2007), Stake (1995), Yin (2014), ale hlavne Miles a Huberman (1994) a stotožnili sme sa s ich ponímaním kvalitatívneho výskumu:

„Kvalitatívny výskum je proces hľadania porozumenia založený na rôznych metodologických tradíciách skúmania daného sociálneho alebo ľudského problému. Výskumník vytvára komplexný, holistický obraz, analyzuje rôzne typy textov, informuje

o názoroch účastníkov výskumu a uskutočňuje pozorovanie v prirodzených podmienkach “ (Creswel, in Hendl, 2005).

Kvalitatívny prístup sa zameriava na obyčajné javy, ktoré sa prirodzene vyskytujú v adekvátnom prostredí, čo je podčiarknuté aj tým, že zber údajov sa odohráva práve v tomto prirodzenom prostredí. Dôraz sa kladie na špecifický prípad, zameraný a viazaný jav zasadený do svojho kontextu. Kvalitatívne údaje s dôrazom na „životnú skúsenosť ľudí“ sú zásadne vhodné na získavanie obrazu o udalostiach, procesoch a štruktúrach ich životov (Miles a Huberman, 1994).

„Kvalitatívne orientované výskumy vychádzajú hlavne z fenomenológie, ktorá zdôrazňuje subjektívne aspekty konania ľudí.“ (Chráska, 2007, s. 32). Pri takomto type výskumu je podstatou porozumenie zmyslu, významu slova, skúmané sú malé skupiny ľudí a ide o jedinečnosť javu. Hlavným cieľom skúmania je popísanie a analyzovanie prežitej skúsenosti so špecifickým fenoménom, ktorú má určitý jedinec (Hendl, 2005, Gavora, 2008).

Náš výskumný problém nesie mnohé z hore uvedených znakov; ide o skúmanie istého sociálneho javu v prirodzenom prostredí – skúšania a hodnotenia študentov, pričom tento špecifický jav je zasadený do svojho kontextu – do prostredia vysokej školy, ktorá je súčasťou hierarchicky usporiadaného systému vzdelávania. Zároveň ide o popísanie a analyzovanie určitej prežitej skúsenosti jedinca s týmto špecifickým javom – ide o skúsenosť vysokoškolského učiteľa so skúšaním a hodnotením študentov v rámci semestra.

Ako stratégiu sme zvolili viacnásobnú prípadovú štúdiu a ako hlavné metódy sme vybrali obsahovú analýzu dokumentov, hĺbkový rozhovor a pozorovanie, ktoré sme doplnili neštandardizovaným dotazníkom, anonymným prieskumom a rozhovormi so študentmi a skúmaním rôznych artefaktov. Takmer rovnaké metódy navrhujú pre kvalitatívny výskum aj Miles a Huberman (1994), Hendl (2005) alebo Švaríček, Šed'ová a kol. (2008).

Zvolili sme nasledovný postup výskumu:

1. Formulácia účelu výskumu
2. Stanovenie cieľov výskumu
3. Formulácia výskumnej otázky

4. Štúdium relevantnej odbornej literatúry
5. Vytvorenie konceptuálneho rámca
6. Voľba metód a postupov pre empirický výskum
7. Výber terénu a výskumnej vzorky a časové ohraničenie výskumu
8. Výber dokumentov pre skúmanie
9. Realizácia výskumu
10. Spracovanie dát
11. Analýza dát
12. Zaistenie validity výskumu
13. Vypracovanie výskumnej správy (podľa Hendla, 2005).

Počas výskumu sme tento postup nedodržovali lineárne, vracali sme sa k predchádzajúcim krokom, revidovali a pridávali sme otázky, k pôvodne vytvoreným kategóriám vznikali nové kategórie a podkategórie, upresňovali alebo dopĺňali sme údaje, napríklad prostredníctvom neštandardizovaného dotazníka alebo dodatočných rozhovorov s respondentmi.

3.1.2 Prípadová štúdia

Výskum pomocou prípadovej štúdie sa zameriava na podrobný popis a rozbor jedného alebo niekoľko málo prípadov. Základnou výskumnou otázkou je, aké sú charakteristiky daného prípadu alebo skupiny porovnávaných prípadov. Ide o zachytenie zložitosti prípadu, o popis vzťahov v ich celistvosti. Predpokladá sa, že dôkladným preskúmaním jedného prípadu lepšie porozumieme iným podobným prípadom. Na konci štúdie sa skúmaný prípad zaraďuje do širších súvislostí (Hendl, 2005).

Prípadové štúdie sú najvhodnejšou stratégiou, keď nás zaujímajú otázky „ako“ a „prečo“, pričom nemáme vplyv na priebeh udalostí a zameriavame sa na prítomný jav v rámci jeho reálnych kontextov.

Stake (1995, s.16) definuje prípadovú štúdiu ako úsilie o porozumenie určitého sociálneho objektu v jeho jedinečnosti a komplexite. Sociálny objekt podľa neho predstavuje ohraničený systém, to znamená, že je to systém s určitými sociálnymi hranicami:

„V kvalitatívnom výskume sa snažíme lepšie pochopiť prípad. Chceme oceniť jeho jedinečnosť a komplexitu, jeho zasadenie do prostredia a interakciu s jeho kontextami. Pre určenie konceptuálnej štruktúry výskumu preto volíme stránky alebo vlastnosti prípadu, aby sme sa mohli zamerať na komplexitu a kontextualitu.“ Podľa neho od kvalitatívneho výskumu očakávame popis všímajúci si pohľad účastníkov, zdôrazňujúci mnohonásobnú realitu a holistické poňatie.

Viacnásobná prípadová štúdia

Viacnásobná alebo kolektívna prípadová štúdia znamená hĺbkové skúmanie viacerých prípadov. V našej stratégii sa opierame o teoretickú schému viacnásobnej prípadovej štúdie, ktorú navrhol Yin (1994). Postup definoval ako výskumný plán s replikačnou logikou. V takejto schéme znamená prípadová štúdia samostatnú štúdiu, ktorá prináša nejaké závery, ktoré majú vzťah k teórii a tieto informácie sa stávajú podkladom pre replikáciu samotného prípadu ostatnými prípadmi. Logika replikácie môže byť literálna, keď sa pracuje s veľmi podobnými prípadmi, alebo teoretická, keď sú prípady veľmi rozdielne. My sme vyberali veľmi podobné prípady a predpokladali sme, že v rámci literálnej replikácie prinesú podobné výsledky.

Vidiac škálu podobných a odlišných prípadov môžeme pochopiť zistenia u jedného prípadu. Môžeme posilniť presnosť, validitu a stabilitu zistení. Viacnásobná prípadová štúdia môže poskytnúť hlbšie pochopenie procesov a výstupov, a teda aj dobrý obraz lokálne zakotvenej kauzality. Keďže sociálne procesy majú svoju logiku a koherenciu, primárny záujem viacnásobnej prípadovej štúdie je konceptuálny.

Pre viacnásobnú prípadovú štúdiu sme sa rozhodli z dôvodov získania hodnovernejšieho pohľadu na skúmaný jav. Zároveň sme chceli využiť možnosť uskutočniť výskum v rôznych podmienkach, ktoré majú spoločného menovateľa, a tým je práve predmet výskumu. Výber prípadov sme uskutočnili na konceptuálnom a nie na reprezentatívnom základe. Zovšeobecňujeme od jedného prípadu k ďalšiemu na základe zhody s príslušnou teóriou.

Prípad má niekoľko dimenzií – konceptuálny charakter, sociálnu veľkosť, fyzické umiestnenie, časový rozmer. Prípad je jav určitého druhu vyskytujúci sa v ohraničenom kontexte. Má svoje ohnisko, „srdce“ (obr. 1) štúdie a nie celkom presne určenú hranicu

definujúcu ohraničenie prípadu, za ktorou je to, čo nebudeme skúmať (Miles a Huberman, 1994, s. 25):



Obr.1: Ohnisko – „srdce“ štúdie

Podľa tejto schémy je ohniskom našej prípadovej štúdie proces skúšania a hodnotenia v rámci semestra, ktorého hlavným aktérom je respondent – vysokoškolský učiteľ a za jej hranicou sa ocitá napríklad dopad hodnotenia na vzdelávací proces, na prácu učiteľa, prípadne na ďalšie štúdium študentov, keďže tieto skutočnosti už neboli predmetom nášho skúmania. Samotná skúška v rámci semestra je vnútri hranice, ale nemôžeme ju stotožniť s ohniskom, keďže nie každý respondent realizuje skúšanie formou jednej skúšky na záver semestra. Prípadová štúdia v našej stratégii predstavuje prostriedok aj výsledok výskumu.

3.1.3 Vzorkovanie

V rámci kvalitatívnej metodológie sa využíva tzv. konceptuálne vzorkovanie - vzorkovanie v rámci prípadu a naprieč prípadmi - objasňuje ich vzťahy (Miles, Huberman, 1994). Erickson (in Miles, Huberman, 1994) navrhuje generickú, lievikovitú sekvenciu vzorkovania, postupujúc smerom dovnútra k jadrú prostredia. V našom prípade to znamená, že začíname od inštitucionálneho rámca, ktorý je reprezentovaný Vysokoškolským zákonom Slovenskej republiky a postupujeme cez interné dokumenty jednotlivých vysokých škôl, ktoré sú v našom výskume usporiadané vertikálne hierarchicky, až k realizácii skúšky, ktorá je jadrom nášho skúmania.

Keď je prípad v kvalitatívnom výskume človek, môžeme zisťovať rôzne informácie otázkami typu Ako? Čo? Kedy? Ako často? na rozdiel od kvantitatívneho výskumu, kedy sa osoba skúma, či má, alebo nemá vlastnosti reprezentatívnej vzorky. Podľa Milesa

a Hubermana (1994) má vzorkovanie v rámci prípadovej štúdie (*within case sampling*) takmer vždy podobu „hniezdenia“ (*nested*). Pri našom postupe sa „skúška“ nachádza v jednotlivých vrstvách „hniezda“, pričom jeho vrstvy tvoria úrovne, v rámci ktorých sa skúška realizuje.

Viacnásobná prípadová štúdia umožňuje replikovať niektoré zistenia naprieč prípadmi a rozlišovať medzi prípadmi v dimenziách, ktoré sú koncepčne zmysluplné. V komplexných prípadových štúdiách vytvárame vzorky za účelom získať charakteristiku prostredia, udalostí a procesov. Konceptuálne sú samotní ľudia sekundárni (Miles a Huberman, 1994).

Rozhodovanie o výbere vzoriek zahŕňa nielen výber osôb, ktoré chceme pozorovať alebo viesť s nimi rozhovor, ale aj výber prostredia, udalostí a sociálnych procesov. Konceptuálny rámec a výskumné otázky môžu pomôcť pri stanovení ohnísk a hraníc pre rozhodovanie o vzorkách. Hlavným cieľom výberu vzoriek je posilnenie konceptuálnej validity štúdie (Miles a Huberman, 1994).

3.1.4 Metódy zberu dát

Pre náš výskum sme zvolili nasledovné metódy a postupy:

- a) Skúmanie dokumentov
- b) Interview
- c) Pozorovanie
- d) Neštandardizovaný dotazník

Skúmanie dokumentov patrí k štandardnej aktivite v kvalitatívnom aj kvantitatívnom výskume. Rozmanitosť dokumentov znamená výhodu tejto stratégie skúmania. Druhou výhodou je okolnosť, že dáta nie sú vystavené pôsobeniu zdrojov chýb alebo skresleniu, ktoré vznikajú pri uskutočňovaní rozhovorov alebo pozorovaní, meraní či testovaní. Subjektivita výskumníka hrá úlohu pri výbere dokumentov, ale nie v informáciách, ktoré dokumenty obsahujú, čo ale neznamená, že netreba k skúmaniu dokumentov pristupovať kriticky, keďže informácie môžu byť skreslené už pri vytváraní dokumentu. Vzhľadom na nereaktivnosť tejto analýzy sa hodí k doplneniu alebo verifikácii platnosti poznatkov získaných iným spôsobom (Hendl, 2005).

Interview – hĺbkový rozhovor s jedným alebo viacerými respondentmi na tému výskumu, ktorého účelom je získať čo najviac informácií o skúmanom jave. Rozhovor môže byť štruktúrovaný alebo pološtruktúrovaný, neformálny alebo naratívny. Otázky môžu vychádzať z vopred pripraveného konceptuálneho rámca alebo mnohé sa vynárajú počas rozhovoru, pri viacnásobnej prípadovej štúdií aj následne po analýze uskutočnených rozhovorov.

Pozorovanie – sledovanie skúmaného javu, respondentov a iných osôb za účelom získať informácie o predmete skúmania, prípadne nájsť odpovede na otázky, ktoré neboli zodpovedané počas rozhovorov s respondentmi, alebo potvrdiť informácie, ktoré poskytli výskumníkovi respondenti (Chráška, 2007). Pozorovanie môže byť štruktúrované a neštruktúrované, krátkodobé a dlhodobé, individuálne a skupinové, čiastkové a celkové, priame a nepriame. Pozorovateľ si môže robiť poznámky do vopred pripraveného pozorovacieho hárku (Turek, 2010).

Neštandardizovaný dotazník – väčšinou s otvorenými otázkami – sa používa obvykle k objasneniu interpretácií získaných pozorovaním alebo inými typmi dotazovania. Produktom sú odpovede napísané respondentmi (Hendl, 2005).

3.2 Príprava a realizácia výskumu

Príprave výskumu predchádzalo prvotné štúdium odbornej literatúry na tému dizertačnej práce a identifikovanie relevantných dokumentov na inštitucionálnej úrovni. Zvolili sme výskumný terén a vybrali výskumné vzorky, uskutočnili výskum v teréne, spracovali a vyhodnotili údaje a formulovali závery.

Celková doba vrátane prípravy výskumu, jeho realizácie, spracovania dát a formulácie záverov bola v rozmedzí rokov 2013 – 2016.

Pri našej výskumnej práci sme dodržiavali etické zásady definované v odbornej literatúre (Hendl, 2005). Respondentov sme oboznámili s účelom výskumu, požiadali o súhlas a rešpektovali ich súkromie a anonymitu, ako aj ich požiadavky na realizovanie výskumu. Aj pri pozorovaní skúšok sme najprv študentov oboznámili s účelom výskumu a požiadali ich o súhlas s pozorovaním. K získaniu údajov potrebných pre náš výskum sme využili osobnú znalosť prostredia aj respondentov. Výskum sme realizovali v reálnom prostredí.

Naším cieľom bolo zistiť, ako sa v súčasnosti realizuje skúška na vysokej škole. Hneď od začiatku prípravy výskumného plánu sme uvažovali o téme konceptuálne, to znamená, že sme skúšku na vysokej škole považovali za súčasť procesu skúšania a hodnotenia, ktorý je zároveň realizovaný v širšom rámci organizácie vysokoškolského štúdia.

Za aktérov výskumu, ktorí mali predstavovať výskumný nástroj na dosiahnutie nášho cieľa, sme primárne zvolili vysokoškolských učiteľov, ktorých sme v procese skúšania a hodnotenia študentov považovali za najdôležitejších, pričom študentov sme určili ako sekundárny zdroj pre dodatočný zber údajov.

Rozhodli som sa pre výber prípadov – vysokoškolských učiteľov ako jedincov, ktorí majú prežitú skúsenosť so skúškou na vysokej škole. Pôvodná formulácia témy tejto dizertačnej práce je „Skúška na vysokej škole ako pedagogický problém“, čiže predmetom výskumu by mal byť fenomén. Už prvotne sme sa sústredili na tento fenomén v širšom kontexte a ešte pred začatím samotného terénneho výskumu sme vytvorili konceptuálny rámec, z ktorého sme vychádzali pri formulácii výskumných otázok. Presnejšie, tento rámec sa vytváral simultánne s formulovaním výskumných otázok. Jednotlivých učiteľov sme spojili špecifickosťou zamerania ich výučby, konkrétne všetci vyučujú anglický jazyk v odbornej komunikácii v nefilologických študijných programoch.

Proces skúšania a hodnotenia študentov má inštitucionálny rámec. Preto sme do našej výskumnej stratégie zaradili zámer analyzovať dokumenty, ktoré vytvárajú inštitucionálny rámec pre vysokoškolské štúdium a naším cieľom bolo nájsť odpovede na otázku, ako je skúšanie a hodnotenie študentov definované v legislatívnych dokumentoch a interných dokumentoch vysokých škôl. Tieto otázky potom ovplyvnili aj formuláciu otázok pre hĺbkové rozhovory s respondentmi.

3.2.1 Zber dát

Téma dizertačnej práce predurčila terén nášho výskumu. Kvalitatívny výskum sa do značnej miery odohráva v prostredí, v ktorom sa skúmané fenomény reálne vyskytujú. Miera dôvery a otvorenosti skúmaných aktérov voči výskumníkovi veľmi silne ovplyvňuje kvalitu získaných dát (Švaříček, Šed'ová, 2008). Terén v našom prípade predstavovali priestory troch univerzít, ktoré boli predmetom nášho výskumu; boli to kabinety vyučujúcich a miestnosti, v ktorých prebiehali skúšky. V teréne som sa pohybovala

v pozícii „domorodca“, ale aj „zasväteného“ výskumníka, pričom som si uvedomovala výhody aj nevýhody týchto pozícií.

Skúšku na vysokej škole sme od začiatku ponímali ako súčasť komplexného procesu skúšania a hodnotenia študentov, berúc do úvahy prípravu, realizáciu a zhodnotenie celého procesu. Mali sme určitú predstavu o tom, ako je koncipované skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole, a chceli sme otestovať, ako sa tento proces mení v rôznych podmienkach.

Podľa Milesa a Hubermana (1994) výber vzoriek v určitom časovom úseku v rôznych prostrediach poskytuje konceptuálny test „úspešnosti“ v rôznych lokálnych konfiguráciách. Zvolili sme časový priestor – jeden konkrétny semester – a rôzne prostredia – rôzne študijné odbory na rôznych fakultách rôznych vysokých škôl, ale zvolili sme zjednocujúci prvok – predmet, v rámci ktorého sme skúšku skúmali, a to anglický jazyk v odbornej komunikácii. V súvislosti s touto špecifikáciou boli všetci respondenti nášho výskumu učitelia s rovnakou kvalifikáciou, keďže jedným z cieľov nášho výskumu bolo porovnanie jednotlivých prípadových štúdií. Aj keď je náš výskumný súbor pomerne homogénny, v rámci viacnásobnej prípadovej štúdie to vidíme skôr pozitívne, keďže to vytvára priestor pre lepšie porovnávanie prípadov a poskytnutie materiálu pre podobný výskum s inými vzorkami, prípadne výskum zameraný iba na niektoré javy skúmané v našej štúdií.

Zber dát sme uskutočnili rôznymi metódami; ako skúmanie dokumentov a rôznych artefaktov, rozhovor, pozorovanie, neštandardizovaný dotazník, anonymný prieskum a pod. Tieto metódy sa navzájom prelínali, dopĺňali a realizovali cyklicky počas celej práce na štúdií. Okrem toho sme uskutočňovali neformálne rozhovory a diskusie na tému dizertačnej práce s odborníkmi, hlavne s vysokoškolskými učiteľmi, ktorí majú so skúmaným javom vlastnú skúsenosť. Z týchto rozhovorov a diskusií sme robili poznámky. S cieľom realizovať trianguláciu sme získali údaje od študentov prostredníctvom rozhovoru v ohniskovej skupine a anonymného písomného prieskumu na tému našej dizertačnej práce.

Skúmanie dokumentov

Skúmanie dokumentov sme zvolili ako prvú fázu výskumu. Dokumenty sme skúmali v hierarchickom poradí, najprv Vysokoškolský zákon, potom akreditačné spisy, interné

dokumenty univerzít, fakúlt a katedier, ktoré upravujú činnosť respondentov – vysokoškolských učiteľov – a nakoniec pedagogické dokumenty, ktoré vytvorili jednotliví respondenti – kurikulá, sylaby, informačné listy predmetov, testy, zadania úloh, témy a otázky na ústnu skúšku a pod.

Pri skúmaní dokumentov na legislatívnej a inštitucionálnej úrovni sme hľadali odpovede na otázky:

1. Aké právne normy, predpisy a ustanovenia upravujú skúšanie a hodnotenie v dokumentoch záväzných pre vysoké školy?
2. Ako je skúšanie a hodnotenie upravené v interných predpisoch vysokých škôl?
3. Ako je v dokumentoch definovaná semestrálna skúška?

Pri skúmaní dokumentov, ktoré sú produktom jednotlivých učiteľov, sme sa zamerali na definovanie predmetu skúšania a hodnotenia, metód, foriem a kritérií pre hodnotenie študentov v rámci semestra, prípadne na iné údaje súvisiace s témou, ktoré sa v skúmaných dokumentoch vyskytovali.

Keďže náš výskumný plán predpokladal výskum na troch univerzitách, preskúmali sme interné dokumenty týchto univerzít, ktoré boli dostupné na internete, t. j. študijné poriadky, profily fakúlt, katedier a študijných programov, v rámci ktorých sme robili výskum.

Na ďalšom stupni inštitucionálneho rámca sme skúmali dokumenty, ktoré determinovali proces skúšania a hodnotenia študentov v konkrétnom časovom úseku, ktorým sme náš výskum ohraničili, t. j. v letnom semestri školského roka 2013/2014. Medzi tieto dokumenty patrili informačné listy obsahujúce popis predmetu, podmienky na absolvovanie predmetu, ciele výučby, resp. výsledky vzdelávania, stručnú osnovu predmetu, odporúčanú študijnú literatúru, pričom sme sa zamerali hlavne na definovanie skúšania a hodnotenia študentov.

Skúmanie artefaktov

Preskúmali sme aj niektoré produkty študentov, ktoré súviseli s témou dizertačnej práce, t.j. testy, seminárne práce, vypracované zadania úloh, domáce úlohy, prezentácie, a pod. Sústredili sme sa na to, či sú zadania testov, domácich úloh a otázok na ústne skúšky

v súlade so sylabom a deklarovanou stratégiou skúšania a hodnotenia jednotlivých respondentov. Tento krok analýzy nám slúži aj ako triangulácia našich údajov.

Interview

Podľa Hendla (2005) sa skúmanie fenoménu nemusí začať s nejakou konkrétnou výskumnou otázkou. Určuje sa iba smer zamerania a širšia definícia sledovaného fenoménu. V súlade s týmto výrokom sme pre respondentov pripravili široko koncipovanú otázku: „*Ako realizujete proces skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra?*“, pričom sme zvolili metódu hĺbkového rozhovoru. Na začiatku rozhovoru som oboznámila respondentov s cieľmi nášho výskumu a položila som im otázky vyplývajúce z nášho konceptuálneho rámca :

- a) Aké determinanty vstupujú do procesu skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra?
- b) Akú stratégiu používate pre skúšanie a hodnotenie študentov v rámci semestra?
- c) Čo je predmetom skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra?
- d) Aké typy, formy a metódy skúšania a hodnotenia študentov používate?
- e) Aké kritériá pre hodnotenie používate?
- f) Používate štandardizované formy skúšania študentov? Ak áno, aké ?
- g) Realizujete spätnú väzbu v rámci skúšania a hodnotenia študentov? Ak áno, akým spôsobom?
- h) Implementujete výsledky skúšania a hodnotenia do svojej stratégie skúšania a hodnotenia, resp. výučby? Ak áno, ako?

Rozhovory boli priebežne riadené doplňujúcimi otázkami, napríklad: „*Kto sa podieľa na tvorbe kurikula predmetu? Aké dokumenty sú pre učiteľa dôležité pri skúšaní a hodnotení študentov? Ako sa prejavuje spolupráca učiteľov anglického jazyka a učiteľov v odbore?*“ a pod. Ďalšie otázky sme vytvorili dodatočne po uskutočnení analýzy prepisov nahrávok rozhovorov a objavovaní sa podstatných prvkov fenoménu, napríklad: „*Ako zabezpečujete objektivnosť pri ústnej skúške? Hodnotíte aj snahu študentov?*“ a pod.

Okrem hlavných dohodnutých rozhovorov s respondentmi, ktoré sme uskutočnili v ich pracovnom prostredí, sme priebežne uskutočňovali ďalšie doplňujúce rozhovory

na predmetnú tému. Otázky na túto tému som okrem toho kládla aj iným osobám, ktoré neboli do nášho výskumu zaradené. Odpovede na tieto otázky som si zapisovala do poznámok a využila na trianguláciu výsledkov nášho empirického výskumu. Sama som pritom počas celej práce na mojej štúdii reflektovala teoretické údaje z odbornej literatúry aj empirické údaje získané v rámci môjho výskumu. Po uskutočnení prvých rozhovorov som urobila analýzu prepisu nahrávok, pričom som tieto prepisy konzultovala s respondentmi, aby som sa vyhla prípadným nepresnostiam v ich interpretácii. Ďalšie rozhovory som realizovala s určitým spresnením, formou dodatočných otázok, keďže analýza prvotne získaných dát priniesla nejaké spoločné, ale aj rozdielne prvky vo výpovediach respondentov, ako napríklad zistenie, že niektorí naši respondenti – učitelia nerealizujú na konci semestra ústnu skúšku a hodnotenie študenta robia na základe hodnotenia jeho práce počas semestra. Toto zistenie znamenalo, že sme zaradili otázku: „*Prečo na konci semestra neskúšate študentov ústne?*“

Pozorovanie

Využili sme metódu priameho polo-štruktúrovaného pozorovania (Turek, 2010). Respondentov som pozorovala pri skúšaní na ústnych skúškach, prezentáciách študentov aj pri písaní testu. Pri skúškach a prezentáciách som takisto pozorovala, ako hodnotia študentov, pričom som vždy požiadala študentov o súhlas. Počas pozorovania som si robila poznámky do vopred pripraveného pozorovacieho hárku. Pri pozorovaní a následnom vyhodnotení záznamu ústnej skúšky na základe poznámok v pozorovacom hárku som sa sústredila na nasledujúce kritériá: téma a cieľ skúšky, typy otázok, formulácia otázok, prístup skúšajúceho k študentom (Fenclová, in Kalhous, Obst a kol., 2002), ale aj na spôsob, akým boli jednotliví študenti hodnotení a ich aktuálnu spätnú väzbu.

Neštandardizovaný dotazník

Keďže počas analýzy prvých prepisov rozhovorov sme zistili, že niektoré údaje, ktoré sme pôvodne neplánovali zisťovať, sú pre vypracovanie prípadovej štúdie dôležité, rozhodli sme sa dodatočne vypracovať neštandardizovaný dotazník, ktorý sme respondentom zaslali mailom, a ich odpovede sme následne analyzovali kódovaním a doplnili do popisu v prípadových štúdiách (Príloha 3).

Anonymný prieskum

Uskutočnili sme anonymný prieskum medzi študentmi jedného nášho respondenta (Miroslav), a to opakovane, dvakrát, najprv počas semestra akademického roka 2013/14, ktorý bol predmetom nášho výskumu a potom počas semestra akademického roka 2015/16, kedy títo študenti boli v treťom ročníku bakalárskeho štúdia. Výsledkom prieskumu sú písomné vyjadrenia študentov ku skúšaniu a hodnoteniu na vysokej škole.

Ohnisková skupina

Tému skúšania a hodnotenia som diskutovala aj v jednej skupine študentov, ktorí boli skúšaní a hodnotení jedným respondentom (Lucia) v čase výskumu.

Počas práce na dizertácii som túto tému spracovávala aj v mojich príspevkoch, ktoré som prezentovala na niekoľkých domácich aj zahraničných konferenciách a boli publikované v zborníkoch. Poznatky z diskusií boli pre moju prácu istým prínosom.

3.3 Analýza dát prípadovej štúdie

Podľa Milesa a Hubermana (1984) kvalitatívne postupy vyžadujú presný a adekvátny popis dát, preto sme hľadali možnosti, ako nazhromaždený materiál optimálne fixovať, upraviť a zobraziť. S organizovaním dát a ich analýzou sme začali už vo fáze zberu. Náš materiál vo forme dokumentov, transkripcií rozhovorov, protokolov pozorovania, textových a audiovizuálnych materiálov, rôznych artefaktov a ďalších druhov dokumentov sme od začiatku nášho výskumu systematicky organizovali; dáta sme podrobovali analýze s cieľom odhaliť témy, pravidelnosti, formy, kvality, vzťahy. Aby sme zaistili prehľadnosť a kontrolu kvality celého procesu, snažili sme sa všetky kroky tohto procesu dokumentovať.

Analýza údajov bola súčasťou zberu dát. Smerovala nás k zberu ďalších dát a iným zdrojom. Počas analýzy dát sme sa snažili hľadať odpoveď na položenú výskumnú otázku. V súlade s cieľmi našej dizertačnej práce, ktoré uvádzame v úvode, sme na začiatku nášho výskumu, ešte pred vstupom do terénu, urobili analýzu dokumentov, ktoré sme identifikovali ako relevantné pre náš výskum. Počas analýzy sme údaje z týchto dokumentov upresňovali, dopĺňali, prípadne redukovali, keďže niektoré sa ukázali pre predmet nášho výskumu ako irelevantné.

S analýzou ďalších dát sme začali hneď v prvej fáze ich zberu, v teréne, pri prvom rozhovore s respondentom. Prostredníctvom tohto pološtruktúrovaného rozhovoru sme získali odpovede na pripravené otázky, ale zároveň sa objavili nové poznatky, ktoré sme následne, pri otvorenom kódovaní záznamu rozhovoru, označili kódmi a zaradili ku kategóriám, ktoré sme vytvorili na základe konceptuálneho rámca nášho výskumu. Okrem analytickej indukcie sme využívali aj dedukciu, ale zároveň sme k analýze dát pristupovali holisticky.

Keďže analýzu dát môžu negatívne ovplyvniť rôzne faktory, ako priveľa dát, preceňovanie prvého dojmu, informačná nedostupnosť, pozitívna inštancia, interná konzistencia (tendencia ignorovať prekvapivú informáciu), alebo chýbajúce informácie (Hendl, 2007, Miles a Huberman, 1994, Stake, 1995), snažili sme sa im vyhnúť. Naším problémom bolo hlavne priveľké množstvo dát, ktoré sa počas analýzy vzpierali redukcii.

Aj k zobrazeniu dát dochádza vo všetkých fázach analýzy, ukazuje to stupeň dosiahnutej analýzy, a je to základom pre ďalšiu interpretáciu. Ako je to pre kvalitatívny výskum typické, našou hlavnou zobrazovacou technikou je text. Pre zobrazenie našich dát sme využili aj niektoré tabuľky, ktoré navrhli Miles a Huberman (1994) s cieľom združiť dáta tak, aby sa uľahčil proces odvodzovania záverov. Zostavili sme tabuľky, ktoré ukazujú vzťahy vnútri prípadu a medzi jednotlivými prípadmi štúdie.

Pri analýze dát prípadovej štúdie sme vychádzali z tvrdenia Stakea (1995), podľa ktorého výskumník nemusí vychádzať z nejakého zvláštneho prístupu, ale môže využiť postupy známe z etnografického prístupu alebo metódy zakotvenej teórie. Podľa neho sa nedá presne identifikovať okamžik, kedy analýza začína. Začína už priradením významu prvého dojmu v teréne a trvá až do konečnej kompilácie dát a poznatkov.

Podľa Stakea (1995) sa inštancie ako zástupcovia určitého významu opakujú v niekoľkých udalostiach alebo prípadoch. Keďže analýzu dát sme realizovali v rámci viacnásobnej prípadovej štúdie, hľadali sme pravidelnosti, konzistencie za určitých podmienok. Určité pravidelnosti sme predpokladali vopred, ale mnohé sa objavili až v priebehu štúdie.

Zhromaždeným údajom z prípadovej štúdie sme sa snažili dať význam. Podľa Hendla (2005) sa výskumník môže prikloniť k dvom rôznym spôsobom: postupuje viac holisticky alebo viac analyticky, kódovaním. Holistická analýza neusiluje o rozbitie nahromadených dát na jednotlivé časti, ale hľadá závery posúdením dát ako

celku. Väčšinou sa však pristupuje k analýze pomocou kódovania, teda systematickým prehľadávaním dát s cieľom nájsť pravidelnosti a klasifikovať ich jednotlivé časti.

My sme zvolili kombináciu týchto postupov, pričom sme využívali aj dedukciu. Výsledky tejto analýzy dát v rámci jednotlivých prípadových štúdií sme sa snažili interpretovať ako celok, s cieľom rozprávať o nich určitý príbeh.

Pri analýze dát prípadovej štúdie sme vychádzali z prístupu Milesa a Hubermana (1994), ktorí sa venujú analýze jedného prípadu aj metódam pre porovnanie niekoľkých prípadov. Sústredili sme sa na analýzu orientovanú na prípady, vnímali sme prípad ako celistvú entitu a hľadali sme konfigurácie, asociácie, príčiny a následky vnútri prípadu, a uskutočňovali sme medzi nimi komparáciu.

Na analýzu dát v našej viacnásobnej prípadovej štúdii sme využili aj metódu netriedenej meta-tabuľky, ktorú navrhli Miles a Huberman (1994). Ide o veľkú tabuľku zaujímavých citácií, fráz a ilustrácií pre uvažované kategórie javov alebo chovania sa podľa jednotlivých prípadov. Túto tabuľku sme využili pre porovnanie jednotlivých prípadových štúdií a využili sme ju aj na iných úrovniach analýzy.

Vo viacnásobnej prípadovej štúdii sa zdôrazňuje potreba porovnávať jednotlivé prípady (Yin, 2014, Miles a Huberman, 1994). Snažili sme sa v jednotlivých prípadoch vidieť procesy a ich produkty globálne a porozumieť, ako sú určené lokálnymi kontextuálnymi podmienkami.

Miles a Huberman (1994, s. 208) v rámci analýzy naprieč prípadmi (cross-case display) odporúčajú skúmať aj negatívne, tzv. „deviantné“ prípady: „.....Prípady, ktoré nesedia vašim vznikajúcim objasneniam sú vašimi priateľmi. Prekvapujú vás, konfrontujú vás a vyžadujú od vás prehodnotenie, rozšírenie a revidovanie vašich teórií.....“

Náš príklad tzv. „deviantného“ prípadu sa vyskytol na začiatku nášho výskumu. Bol to v poradí druhý respondent, s ktorým sme uskutočnili rozhovor. Analýza údajov získaných z prepisu nahrávky tohto rozhovoru ako aj ďalších, dodatočne získaných z iných zdrojov, napríklad neštandardizovaného dotazníka, nám ponúkala príležitosť pre vypracovanie prípadovej štúdie, ktorá mohla dať našej viacnásobnej prípadovej štúdii realistickejší rozmer. Preto sme sa rozhodli nevyradiť tento prípad z našej štúdie, aj keď sme predpokladali možné riziká spojené s nepochopením nášho zámeru.

Kódovanie

Pre analýzu našich dát sme využili otvorené kódovanie, ktoré predstavuje pomerne univerzálny a veľmi efektívny spôsob ako začať s analýzou kvalitatívnych dát (Hendl, 2005). Použili sme jednoduchú metódu - ceruzka, papier, resp. počítač, aj keď iba na farebné rozlíšenie kategórií.

Počas prípravy výskumu, keď sme volili metódy, terén a respondentov, sme urobili predbežný konceptuálny rámec našej práce, na základe ktorého sme vytvorili výskumné otázky. Odpovede na tieto otázky pri analýze rozhovorov s respondentmi vytvorili kategórie, na ktoré sme sa sústredili pri kódovaní prepisov nahrávok. Pri kódovaní sme využívali kategórie z teoretického rámca aj kategórie, ktoré sa vynorili z údajov:

- Inštitucionálny rámec
- Autonómnosť učiteľa v procese skúšania a hodnotenia študentov
- Kurikulum
- Syllabus
- Stratégia skúšania a hodnotenia
- Spolupráca učiteľov pri vytváraní stratégie skúšania a hodnotenia študentov
- Predmet skúšania a hodnotenia
- Formy skúšania a hodnotenia
- Kritériá pre hodnotenie
- Komunikácia so študentmi
- Spätná väzba a jej implementácia do procesu skúšania a hodnotenia

Kategórie, ktoré sa „vynorili“ počas kódovania prvých záznamov nahrávok:

- Osobná skúsenosť respondentov so skúšaním a hodnotením počas ich vysokoškolského štúdia
- Objektívnosť skúšania a hodnotenia
- Realizácia ústnej skúšky na záver semestra

- Rodový prístup k študentom pri skúšaní a hodnotení
- Vysokoškolská pedagogika
- Vplyv európskej vzdelávacej politiky na skúšanie a hodnotenie študentov

Kategórie a podkategórie, ktoré sme vytvorili na základe **otvoreného kódovania**, rámujú štruktúru prípadovej štúdie.

Pre vysvetlenie vzťahov medzi kategóriami sme zvolili schému všeobecnej kódovacej paradigmy podľa Straussa a Corbinovej (1999), do ktorej sme dosadili pojmy, ktoré sme vygenerovali na základe **axiálneho kódovania** dát. Schému uvádzame v kapitole 4.3.1.

Prostredníctvom **selektívneho kódovania**, ktoré podľa Straussa a Corbinovej (1999) predstavuje hľadanie hlavných motívov procesov, ktoré sú predmetom výskumu, sme spracovali naše preskúmané údaje a kódy. S cieľom integrácie výsledkov sme selektívne spracovali preskúmané dáta a kódy. V našom prípade sme sa sústredili na dôvody, ktoré vedú k vytvoreniu a realizácii stratégie skúšania a hodnotenia študentov u jednotlivých našich respondentov. Tieto dôvody sme zobrazili v tabuľke č.5, ktorú uvádzame v kapitole 4.3.1.

3.4 Prezentácia výsledkov analýzy dát

Výsledky analýzy dát nášho výskumu prezentujeme vo formáte viacnásobnej prípadovej štúdie. Každá prípadová štúdia má podobnú formu, pozostáva z opisu kontextu, ktorý predstavuje úvod do prípadu a popis, v našom prípade opis stratégie skúšania a hodnotenia študentov jednotlivých respondentov, ktorý sme vytvorili na základe analýzy všetkých nahromadených údajov.

Prípadová štúdia, ktorú sme zvolili ako metodologický postup pre riešenie témy tejto dizertačnej práce, však neanalyzuje iba samotnú skúšku, ale celý proces skúšania a hodnotenia študentov v rámci jedného semestra z pohľadu hlavného aktéra tohto procesu.

Na zobrazenie analýzy dát sme použili niekoľko tabuliek (podľa Milesa a Hubermana, 1994), ktoré uvádzame v kapitole 4.3.1.

4 Výsledky výskumu

Ťažiskom kapitoly je prezentácia výsledkov nášho výskumu, ktoré sme spracovali vo forme viacnásobnej prípadovej štúdie, ktorá má realisticko-naratívnu a zároveň komparatívnu štruktúru (Hendl, 2005). Skúmame viacero prípadov, ktoré v závere porovnáваме.

Interpretácia každého prípadu má preto podobnú formu a má dve časti; kontext a popis. Okrem toho má každý prípad spoločný kontext, na úrovni legislatívnej a univerzitnej, ktorý predstavuje uvedenie prípadu do inštitucionálneho rámca pre skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole. Tento kontext sme vytvorili na základe skúmania legislatívnych dokumentov a interných dokumentov jednotlivých vysokých škôl.

Popis každého prípadu sme vytvorili na základe skúmania dokumentov a artefaktov v rámci jednotlivých prípadov, analýzy prepisu nahrávok rozhovorov a pozorovania, ako aj vyhodnotenia neštandardizovaného dotazníka. Popis jednotlivých prípadov je štruktúrovaný v súlade s výskumnými otázkami a podotázkami, na základe ktorých sme vytvorili kódy pre analýzu údajov. Každý prípad sme označili číslom, ale aj menom, resp. pseudonymom, keďže jednotlivé prípady predstavujú učiteľov anglického jazyka v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch, ich stratégie a realizácia skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov v rámci semestra. Jednotlivé prípady sú včlenené do nadradených celkov, ktoré v našom výskume predstavujú fakulty a univerzity. Pre interpretáciu analýzy dát sme v rámci naratívneho prístupu použili tabuľky a nákresy, pre ktoré sme našli podklady v odbornej metodologickej literatúre.

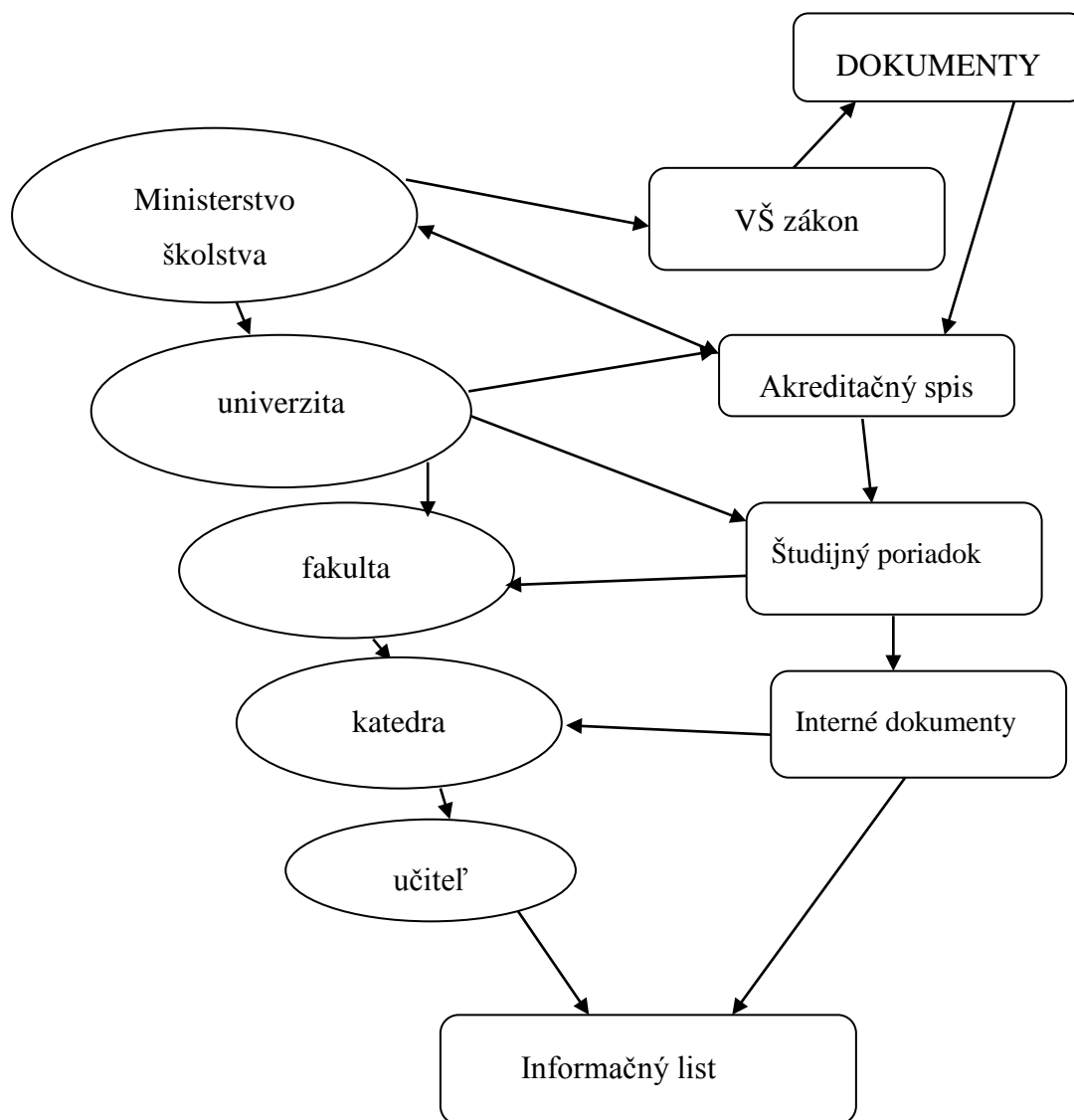
4.1 Prípadové štúdie

Viacnásobnú prípadovú štúdiu, ktorú prezentujeme v našej dizertačnej práci, tvorí osem prípadových štúdií. Schéma č. 2 (Príloha 2) predstavuje jednotlivé prípadové štúdie - učiteľov anglického jazyka v odbornej komunikácii (ESP) a ich včlenenie do vyšších celkov, v našom prípade sú to študijné programy na 6 fakultách, ktoré sú súčasťou troch univerzít na Slovensku.

Naše prípadové štúdie vychádzajú z analýzy dokumentov, ktoré sme v rámci nášho výskumu vyselektovali podľa nasledovnej schémy inštitucionálneho rámca vysokoškolského vzdelávania (Schéma č. 3). Pred prezentáciou jednotlivých prípadových

štúdií uvádzame výsledky analýzy Vysokoškolského zákona Slovenskej republiky, ktorý je spoločný pre všetky vysoké školy. Nasleduje charakteristika informačného listu, popis každej univerzity a analýza jej študijného poriadku.

Schéma č. 3 - Inštitucionálny rámec vysokoškolského vzdelávania



Vysokoškolský zákon

Pri skúmaní dokumentov sme sa zamerali na oblasť skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov vo všeobecnosti, a v rámci semestra. Najprv sme urobili analýzu dokumentu, ktorý je nadradený všetkým ďalším skúmaným dokumentom, t.j. Zákona o vysokých školách vydaného Ministerstvom školstva Slovenskej republiky č. 131/2002 Z. z., v ktorom sa hovorí, že vysoké školy majú právo organizovať vysokoškolské vzdelávanie (§ 2, odsek 6, § 6, ods. a, d). Z toho vyplýva, že organizovanie

skúšania a hodnotenia študentov, ktoré je súčasťou vzdelávacieho procesu, je plne v kompetencii jednotlivých vysokých škôl. Samotné hodnotenie je v celom zákone uvedené iba v § 75 pod názvom *Vysokoškolskí učitelia*, podľa ktorého je hodnotenie povinnosťou jednotlivých vysokoškolských učiteľov v rôznych funkciách. Inak nie je proces hodnotenia v tomto zákone nijako definovaný. §15 umožňuje vysokým školám vydávať vnútorné predpisy, medzi ktoré patrí aj študijný poriadok vysokej školy (odsek b).

Vyhláška Ministerstva Školstva Slovenskej republiky o kreditovom systéme (z 27.9.2002) ustanovuje rámcové usmernenie na zavedenie a uplatňovanie kreditového systému štúdia. V paragrafe 4 objasňuje kredity, ich zhromažďovanie a prenos. V paragrafe 6 popisuje hodnotenie študijných výsledkov, a v prílohe 1 uvádza vzor informačného listu predmetu (minedu.sk, 2016).

Informačný list

Informačný list predstavuje komunikáciu učiteľa s akademickou obcou a je dostupný v internom informačnom systéme univerzity. Tento dokument je vytvorený na základe konsenzu členov katedry, alebo ho vytvorí sám učiteľ predmetu. Je to vlastne syllabus pre aktuálny semester; okrem tém na jednotlivé semináre tento dokument obsahuje druh, rozsah a metódu štúdia, počet kreditov, podmienky na absolvovanie predmetu, výsledky vzdelávania, stručnú osnovu predmetu, odporúčanú literatúru a mená vyučujúcich.

Pri nahliadnutí do informačných listov jednotlivých predmetov na rôznych fakultách skúmaných univerzít skutočne vyučujúci uvádzajú kritériá hodnotenia ako aj formu skúšania a hodnotenia, napríklad: aktívna účasť na seminároch a cvičeniach, priebežné hodnotenie, záverečný test, ústna skúška, seminárna práca, prezentácia, ap., pričom často uvádzajú percentuálne pomery jednotlivých kritérií, ako aj minimálne požadované percento úspešnosti. Ústna skúška ako forma hodnotenia je uvádzaná zriedkavo, väčšina skúmaných informačných listov uvádza písomné testy a percento úspešnosti nie je rovnaké. Avšak, treba povedať aj to, že niektoré informačné listy, medzi nimi aj jeden, ktorý súvisí s mojím výskumom (Prípadová štúdia Lucia), neboli riadne vyplnené.

4.1.1. Univerzita 1

Patrí medzi mladšie vysoké školy. Bola založená v 90. rokoch minulého storočia. V tom čase mala tri fakulty. Dnes k týmto fakultám patrí ešte jedna fakulta a jeden inštitút.

Na tejto univerzite sme vybrali 6 respondentov pôsobiacich na troch rôznych fakultách. S jednotlivými respondentmi sme uskutočnili hĺbkové rozhovory a pozorovali sme ich skúšanie a hodnotenie počas ústnej skúšky na konci semestra. Okrem toho nám poskytli rôzne dokumenty a artefakty (zadania testov, vypracované testy, úlohy, práce študentov, otázky na ústnu skúšku, prezentácie a pod.).

Napriek tomu, že počas výskumu so mnou všetci respondenti spolupracovali, prevažná väčšina považuje svoje stratégie skúšania a hodnotenia za vlastné „*know-how*“, s ktorým sa nechce podeliť s inými odborníkmi, niektorí dokonca ani so svojimi kolegami.

Prvá prípadová štúdia predstavuje vyučujúcu anglického jazyka v odbornej komunikácii na univerzite 1, ktorej študijný poriadok platí rovnako pre všetky fakulty.

Tento **študijný poriadok** vo viacerých paragrafoch pokrýva oblasť hodnotenia študentov nasledovne:

§ 8 Kreditový systém štúdia

Tento paragraf vysvetľuje podstatu kreditového systému, jeho výhody pre individuálny postup študentov pri štúdiu, ako aj pre ich mobilitu. Presne určuje hodnotu jedného kreditu, ako aj vymedzuje počet kreditov pre úspešné absolvovanie akademického roka, respektíve jeho častí. Ďalej upravuje spôsob zhromažďovania a prenášania kreditov.

§ 14 Absolvovanie študijných predmetov

1. V tomto bode sa hovorí o hlavných formách hodnotenia dosiahnutých výsledkov v štúdiu – je to priebežná kontrola štúdia počas výučbovej časti štúdia a záverečné hodnotenie po skončení výučbovej časti semestra.
2. Pomer medzi priebežnou kontrolou štúdia a záverečnou kontrolou štúdia určuje záväzne informačný list predmetu.
3. Priebežné hodnotenie študenta má obvykle podobu kontrolných otázok, písomných testov, úloh na samostatnú prácu, semestrálnych prác, referátov na seminár, projektov, a pod.

4. Záverečné hodnotenie má obvykle podobu písomného, praktického, ústneho, alebo kombinovaného spôsobu preverovania výsledkov štúdia študenta.

5. Vyučujúci je povinný na začiatku semestra, najneskôr do dvoch týždňov od začatia výučby, poskytnúť študentom konkrétne informácie o výučbe predmetu v súlade s vyhláškou o kreditovom systéme štúdia a sylabus predmetu s podrobnými požiadavkami a spôsobom hodnotenia práce študenta.

9. Súčasťou záverečného hodnotenia môžu byť aj výsledky priebežnej kontroly štúdia počas semestra podľa údajov v informačnom liste predmetu.

§ 15 Hodnotenie výsledkov štúdia

1. V tomto bode sa uvádza klasifikačná stupnica používaná na univerzite s deskripciou jednotlivých stupňov (A – FX). Jednotné percento úspešnosti nie je uvedené.

2. Každý študent má právo byť informovaný o hodnotení jeho písomnej skúšky, o chybách a správnom riešení.

4. Vyučujúci musí zabezpečiť archivovanie písomností o hodnotení výsledkov štúdia študenta do konca nasledujúceho akademického roka.

V posledných bodoch tohto paragrafu sa upravujú niektoré zvláštne situácie, ako napríklad právo študenta na zmenu skúšajúceho, alebo nečestnosť študenta pri hodnotení.

Ďalej sa v tomto paragrafe hovorí podrobne o priebežnom aj záverečnom hodnotení, o ich formách, pričom sa odporúča kombinovaný spôsob preverovania výsledkov štúdia študenta.

Prípadová štúdia 1 - Anna – Fakulta prírodných vied – Chémia a aplikovaná chémia

Anna je učiteľkou anglického jazyka na katedre cudzích jazykov na fakulte prírodných vied. Vyštudovala anglický a ruský jazyk na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave a do roku 1989 vyučovala anglický aj ruský jazyk na strednej škole. Má 28 rokov praxe vo výučbe anglického jazyka, z toho 14 rokov učí anglický jazyk v odbornej komunikácii na vysokej škole. V študijných odboroch prírodných vied vyučuje anglický jazyk už 15 rokov, je autorkou učebných textov ako aj viacerých odborných príspevkov týkajúcich sa metodiky vyučovania anglického jazyka v odbornej komunikácii. Predmetom výskumu bol proces skúšania a hodnotenia študentov 1. ročníka bakalárskeho

štúdia v rámci letného semestra v akademickom roku 2013/2014 v odbore Chémia a aplikovaná chémia.

Anna v príprave stratégie skúšania a hodnotenia študentov v tomto odbore vychádza z koncepcie fakulty, ktoré sú definované v študijnom poriadku. Opiera sa aj o cieľové požiadavky uvedené v profile absolventa. Tento profil je vertikálne štruktúrovaný – od profilu absolventa fakulty cez profil absolventa katedry až k profilu absolventa odbornej jazykovej prípravy.

Vypracovanie informačného listu je v súlade s akreditačným spisom a zabezpečuje ho samotná vyučujúca na základe konzultácií s odborníkmi z katedry a vlastného profesionálneho prístupu k voľbe obsahu predmetu, metód a foriem výučby vrátane metodiky overovania a hodnotenia vedomostí, zručností a schopností študentov v danom predmete.

Konkrétne, informačný list pre semester, ktorý bol predmetom môjho výskumu, obsahoval kritériá pre hodnotenie, výsledky vzdelávania, ale neobsahoval témy. Témy Anna študentom oznámila na úvodnej hodine zároveň s kritériami pre hodnotenie a požiadavkami na úspešné ukončenie semestra. Počet kreditov za absolvovanie tohto predmetu bol 2.

Vyučujúca stanovila ako základné kritérium pre získanie kreditov 65 percent úspešnosti v rámci hodnotenia práce študentov počas celého semestra. Toto percento nie je v rámci univerzity jednotne záväzné. Anna nepoužíva pri udeľovaní jednotlivých stupňov vypočítavanie priemeru, keďže, ako sama hovorí, podľa nej je hodnotenie súhrnné a odráža sa v ňom špecifickosť hodnotenia cudzojazyčných kompetencií. „*Nemôžeme slovo zaokrúhliť ako číslo.*“

Hodnotenie študentov v rámci letného semestra akademického roka 2013/2014 objasnila Anna v širšom kontexte. Štúdium anglického jazyka v odbore chémia a aplikovaná chémia je koncipované ako „projektové vyučovanie“. Výučba prebieha v 4 semestroch, pričom každý semester má určený cieľ, ktorý predstavuje čiastkový cieľ celkového záverečného cieľa výučby v podobe konkrétnych výstupov práce študentov a tieto sú zároveň aj predmetom hodnotenia. Ciele výučby, čiastkové aj celkový, sú študentom vopred predstavené v úvode ich štúdia a rovnako aj v úvode každého semestra. Konkrétne ciele sú nasledovné:

1. semester – výber odbornej témy, rešerše odbornej literatúry, vypracovanie glosára,
2. semester – rozšírenie literatúry, príprava materiálu k danej téme (v tejto fáze niekedy prichádza k zmene alebo modifikácii prvotne zvolenej témy, čo súvisí s profilovaním sa študentov v odbore),
3. semester – predstavenie témy seminárnej práce prostredníctvom prezentácie,
4. semester - vypracovanie seminárnej práce vo forme projektu, (vedecký poster, video, odborný článok, abstrakt k bakalárskej práci, a pod.).

Anna používa študijný materiál, ktorý si sama pripravuje, vytvorila učebné texty pre výučbu anglického jazyka v tomto odbore a používa rôzne odborné texty, ktoré si didaktizuje podľa potreby. Okrem toho používa rôzne dostupné jazykové študijné materiály, ktorých cieľom je rozvoj jazykových zručností a kompetencií.

Počas letného semestra 2013/2014 sa sústreďovala na rozvoj rôznych jazykových zručností v súlade so sylabom, ktorý si vytvorila sama. Keďže ide o anglický jazyk v odbornej komunikácii, dôraz kládla na získavanie odbornej slovnej zásoby a rozvíjanie zručností, ktoré súvisia s prácou s odborným textom, ako čítanie s porozumením, práca so slovníkom, písanie osnovy, anotácie, ap. Počas semestra zadávala študentom rôzne domáce úlohy, ktoré priebežne hodnotila iba slovne, prípadne poskytovala písomnú spätnú väzbu, ak požadovala od nich zaslanie úlohy v elektronickej podobe. Študenti sú oboznámení s tým, že pri ústnej skúške musia predložiť všetky úlohy v písomnej podobe. Okrem vlastného ústneho hodnotenia niekedy využívala metódu skupinového hodnotenia študentov, napríklad študenti hodnotili zvolené témy svojich kolegov.

Počas semestra Anna pripravila dva priebežné testy z učiva, ktoré sa preberalo na hodinách, pričom študentom vopred oznámila termíny aj predmet testovania. Testy boli zamerané na overenie miery zvládnutia kľúčovej slovnej zásoby ako aj rôznych jazykových zručností. Okrem bodového, respektíve percentuálneho hodnotenia, poskytovala vyučujúca spätnú väzbu, aktuálne po zhodnotení testov, prípadne počas konzultačných hodín. Študenti konzultačné hodiny využívajú pomerne málo.

Na poslednom seminári vyučujúca slovne zhodnotí prácu študentov počas semestra. Hodnotenie je súhrnné a študent sa ho dozvedá hneď po absolvovaní ústnej skúšky,

ktorá prebieha v skúškovom období. Anna vychádza študentom v ústrety pri dohode o termínoch, témy na skúšku dostávajú vopred (Príloha 7).

Na ústnej skúške, ktorá bola predmetom nášho pozorovania, Anna privítala študentov so slovami na navodenie príjemnej atmosféry: *“.....Verím, že ste sa na skúšku pripravili a budeme môcť úspešne uzatvoriť našu spoločnú prácu počas tohto semestra....”* Počas rozhovoru Anna zdôraznila, ako sa snaží zabezpečiť objektivitu skúšania a hodnotenia: *“..... Vždy si dávam pozor, aby na skúške boli minimálne dvaja študenti.....”*

Vytiahnu si otázky, pripravujú sa písomne asi 10 -15 minút. Pred odpoveďou odovzdajú Anne všetky úlohy, ktoré mali vypracovať počas semestra. Odpovedá najprv jeden študent. Anna ho najprv nechá rozprávať, ale potom sa zmení odpoveď na rozhovor. Do tohto rozhovoru sa zapojí aj druhý študent, ktorého ale potom Anna nechá ešte samostatne rozprávať na tému, ktorú si vytiahol on.

Anna sa snaží dávať študentom otázky, aby sa necítili neisto, keďže skúška prebieha v anglickom jazyku, a nie každý študent je v cudzom jazyku schopný komunikovať na primeranej úrovni. Špecifickosť anglického jazyka v odbornej komunikácii sa prejavuje aj pri hodnotení študentov; Anna hodnotí autentický výstup z hľadiska obsahu aj jazykovej úrovne, pričom sa snaží o hľadanie kompromisu v prípade študentov, ktorých cudzojazyčná úroveň nie je vyrovnaná s úrovňou odbornou, a to je vlastne aj špecifikum vyučovania ESP, a následne oznámi študentovi celkové hodnotenie, ktoré je slovné a nakoniec vo forme klasifikačného stupňa – napríklad *.....“Počas celého semestra ste sa svedomito pripravovali, testy ste napísali na 85 a 90 percent, vašu dnešnú odpoveď hodnotím veľmi dobre, výsledná známka je B. Súhlasíte s týmto hodnotením?”*

Anna sa snaží zapojiť študentov do hodnotenia. Opýta sa ich, či súhlasia s jej hodnotením. Študenti súhlasili a niektorí pridali komentáre k svojim výkonom počas semestra, napríklad: *..... „Ten prvý test som zvorol, lebo som sa neučil.....”*.

V prípade, že si chce študent opraviť známku, pričom si môže opraviť akékoľvek hodnotenie, nielen FX, má právo na 2 opravné termíny. Ak študent odpovedá horšie ako na predchádzajúcom termíne, zostáva mu pôvodné hodnotenie, vyučujúca výsledný stupeň hodnotenia nezníži.

Záver

Anna pri skúšaní a hodnotení študentov v rámci semestra postupuje podľa vlastnej stratégie, ktorú si vytvorila pre celé štvorsemestrálne obdobie výučby predmetu a ktorú považuje za svoje know-how, o ktoré sa nemieni s nikým deliť. Pri tvorbe kurikula spolupracuje s kolegami vyučujúcimi v skúmanom študijnom odbore, hoci obsah predmetu aj predmet skúšania a hodnotenia si stanovuje sama a prispôsobuje tomu aj výber študijných materiálov. Pri výučbe anglického jazyka v odbornej komunikácii postupuje systematicky, pričom si stanovila celkový aj čiastkové ciele a tieto sa snaží plniť v súlade s profilom absolventa študijného odboru ale aj cudzojazyčným profilom študentov v tomto odbore. Evidentné je jej zameranie výučby na študenta, využívanie rozmanitých foriem skúšania, snaha o objektívne hodnotenie a poskytovanie primeranej spätnej väzby študentom. Spätnú väzbu dostávajú študenti počas semestra formou ústnych aj písomných komentárov k ich práci a jednotlivým výstupom. V rámci výučby aj na záver, počas skúšky, Anna komentuje a hodnotí ich progres a usmerňuje ich ďalšie štúdium. Počas semestra sa snaží skúšať a hodnotiť študentov priebežne, pričom k hodnoteniu študentov pristupuje holisticky. Ústna skúška je uzatvorením preverovania vedomostí a zručností študentov počas semestra a jej predmetom je učivo, ktoré sa počas semestra preberalo na hodinách, a preto nie je dôvodom na stres a obavy. Študenti majú právo vyjadriť sa k hodnoteniu, prípadne sa ohodnotiť aj sami. Na celkové hodnotenie má okrem vedomostí vplyv aj aktivita študenta v rámci semestra.

Prípadová štúdia 2 - Jozef - Fakulta prírodných vied – Aplikovaná informatika

Respondent pracuje na tej istej fakulte ako Anna, respondent v prípadovej štúdii č.1 a platí preňho rovnaký študijný poriadok. Anglický jazyk v študijnom odbore aplikovaná informatika sa vyučuje prvé štyri semestre v bakalárskom štúdiu ako povinne voliteľný predmet, ktorý má v priebehu týchto 4 semestrov rôzne hodnotenie v rozpätí 1 až 3 kreditov. V informačnom liste pre predmet anglický jazyk pre informatikov II – seminár sú uvedené výsledky vzdelávania, stručná osnova predmetu, t.j. sylabus, podmienky na absolvovanie predmetu, odporúčaná literatúra. Počet kreditov je 1 a minimálne percento úspešnosti 66 percent (Príloha 5).

Jozef vyučuje anglický jazyk na fakulte prírodných vied v rôznych študijných odboroch. Predmetom výskumu je skúšanie a hodnotenie študentov 1. ročníka bakalárskeho štúdia

v študijnom odbore aplikovaná informatika v letnom semestri školského roka 2013/2014. Jozef je skúseným pedagógom, na vysokej škole učí viac než 20 rokov. Venuje sa výučbe anglického jazyka v odbornej komunikácii v technických študijných programoch, je autorom viacerých publikácií a študijných textov, pričom sa zameriava na využívanie technológií vo výučbe anglického jazyka.

Metódy výučby, a v rámci nej aj skúšania a hodnotenia, sa odvíjajú od úrovne študentov, ktorí na vysokú školu prichádzajú. Keďže katedra cudzích jazykov nie je profilová katedra, nemá vlastný študijný program, učitelia sa musia prispôbovať istým pragmatickým dôvodom pri tvorbe rozvrhov, čo ovplyvňuje *vytváranie skupín*. Do jednej skupiny sa preto dostávajú študenti so zmiešanou úrovňou osvojenia cudzieho jazyka, čo nie je podľa Jozefa veľmi pozitívne, a vyžiadalo si to podľa neho úplne nové štýly, aj úplne iný prístup od pedagóga a istým spôsobom si to vyžiadalo aj individuálny prístup, a od toho sa potom odvíja aj hodnotenie, „.....*pretože ja som ich mohol logicky hodnotiť nie rovnakým spôsobom*“.

Hoci na tvorbe kurikula sa podieľajú všetci členovia katedry anglického jazyka (v čase realizácie výskumu boli iba dvaja) spolu s inými profilovými katedrami fakulty, sám Jozef postupuje pri vytvorení sylabusu autonómne a prispôbuje ho aktuálnym podmienkam semestra, pričom sa zameriava hlavne na potreby študentov. Z toho dôvodu sú v kurikule „.....*širšie témy, aby sa dali modifikovať*“. Pri príprave akreditačných spisov majú učitelia anglického jazyka voľnú ruku.¹⁸ Katedra už vydala viacero vlastných učebných textov, ktoré boli vytvorené „na mieru“ jednotlivých študijných odborov.

Jozef používa skriptá, ale aj doplnkové materiály, ktoré si vytvára sám. (Pozoruhodné je, že dvaja členovia katedry jazykov používajú rôzne študijné materiály a vytvárajú vlastné skriptá pre ten istý odbor.) Spätná väzba od študentov na skriptá je pozitívna.

Jozef pri plánovaní výučby oceňuje autonómnosť vysokoškolského učiteľa, ale zároveň pozitívne hodnotí podporu fakulty: „..... *tu sa veľký dôraz kladie na znalosť jazykov*

¹⁸ Akreditačný spis sa pripravoval práve v čase realizovania nášho výskumu. Názov predmetu sa z pôvodného Anglický jazyk zmenil na Anglický jazyk pre prírodné vedy, v rámci ktorého sa realizujú moduly pre biológov, biotechnológov a chemikov. Okrem toho je ešte v ponuke Anglický jazyk pre informatikov.

a vychádza nám aj manažment v ústrety v mnohých veciach....“, ako aj dobré vzťahy s profilovými katedrami: „Ja mám mimoriadne pozitívnu komunikáciu s kolegamije to strašne dôležité, to je jedna zo súčastí analýzy potrieb, ktorá tam je, bez toho by som bol úplne nahratý, ...hoci musím povedať, že niektorí odborní pedagógovia majú skreslenú predstavu, keď sa to niekedy vulgarizuje iba na slovnú zásobu, ale oni nevnímajú tie mnohé komunikačné modely, ktoré sú tam, oni nevnímajú rôzne zručnosti, ktoré sú tam.....“.

Hoci Jozef postupuje podľa kurikula, ktoré zahŕňa komplexnú výučbu anglického jazyka v študijnom odbore naplánovanú na celé obdobie výučby aj s perspektívou nadväznosti v magisterskom, prípadne doktorandskom stupni, prispôsobuje výučbu reálnym aktuálnym podmienkam: *„Každý semester je špecifický. Ja sa snažím orientovať tie semestre tematicky, aby mali nejakú logickú výstavbu aj v náročnosti, aj v pokračovaní tých tém“.*

Výučbu sa snaží orientovať na študenta, uvedomuje si dôležitosť komunikácie učiteľa so študentom hlavne v prvom semestri“ *keď ten prvák sem vyplašený príde, ten prvák sa ešte len zorientováva, on všetkých volá profesor, on ešte na prvej hodine, keď prídem do triedy, tak sa postaví“* Na základe svojej pedagogickej skúsenosti je voči študentom ústretový: *„.....nastupujem na nich veľmi mierne, veľmi pomaly, zvykám ich na svoj štýl, na to, že je to voľne otvorené, že môžu respondovať, aby vedeli, čo od nich chcem.....“* Jozef hovorí o dôležitosti vytvorenia adekvátneho vzťahu medzi ním a študentmi, ktorý zahŕňa aj hodnotenie : *„ napríklad, keď pri hodnotení zľavím a dám o jeden stupeň lepšie hodnotenie,... je to motivačný faktor, je to preto, že sú prváci,.....nechcem ich odradiť, chcem ich motivovať.....“* Kladie dôraz na motiváciu: *„ Je strašne dôležitá.... ja som ju považoval odjakživa na všetkých stupňoch škôl, kde som učil, za jeden z najdôležitejších faktorov“.*

Študentov počas prvého semestra výučby študentov monitoruje. V rámci katedry sa nerobí vstupný test, ale on robí tento test pre vlastné potreby, hoci používa test, ktorý si nevyrobil sám. V skupine máva 18 – 22 študentov, ale bývajú aj menšie a väčšie skupiny, keď poklesne počet študentov, skupiny sa spájajú, ale väčšinou sa učitelia snažia zachovať svoje skupiny.

Študijné materiály dáva študentom aj v elektronickej podobe. Pri skúšaní sa sústreďuje na to, čo spolu so študentmi preberie: *„..... a tie cvičenia, to im hneď na začiatku poviem,*

že test bude zostavený len z tých cvičení, ktoré spolu urobíme a ja ich trochu modifikujem, čiže na testoch nie sú žiadne prekvapenia...“ Pri zostavovaní testov vytvára rôzne typy cvičení: „..... je tam aj multiple choice aj doplňovačka, je tam pospájanie, nejaké odpovede na otázky, atď.“

Pri výučbe vychádza z metodologického prístupu ESP, podľa ktorého sa dôraz kladie na priebežné hodnotenie, pričom on ho nazýva kontinuálne hodnotenie, ktoré podľa neho znamená, že „..... študent nie je hodnotený nejakým náhodným výberom otázky a trebárs len testom, ale je hodnotený za nejaký progres a výsledky toho, čo počas celého toho semestra dosiahne....“

Jozef sa snaží zaraďovať do výučby v rámci semestra všetky jazykové zručnosti, aj keď čiastkové výsledky študentov hodnotí iba slovne. Podľa neho je dôležité hodnotiť pokrok študenta: „..... ja sa pokúšam hodnotiť jeho progres, každý má inú východiskovú pozíciu, a mňa veľmi nezaujímá vo finále, že kedy kto dosiahol tú čiaru, ten cieľ, že niekto odbehol 50 metrov a iný 100 metrov, ale skôr ten progres.....“ Zameriava sa na všetky zložky cudzojazyčnej výučby, aj keď anglický jazyk nie je pre študentov tohto odboru profilovým predmetom, je dôležitá aj výslovnosť aj gramatika a preto je rovnako dôležité komplexné hodnotenie výstupov študentov.

Výučba sa sústreďuje na získavanie *odbornej slovnej zásoby*, na prácu s *odborným textom*, ale k tejto práci pristupuje Jozef až v druhom semestri, keďže študenti prvého ročníka sa podľa neho musia najprv oboznámiť s obsahom študijného programu vo všeobecnosti. Študenti si odborný text vyberajú sami „..... zásadne trvám na tom, aby si študenti sami vyberali odborný text v istom konkrétnom rozsahu 5 -10 strán.....“ Text môže byť z internetu, ale musí byť od anglického autora. Jozef usmerňuje študentov na relevantné zdroje. K vybranému textu spracúvajú študenti anglicko-slovenský glosár aj s výslovnosťou (Príloha 9). Vypracovanie glosáru predstavuje semestrálnu úlohu, ktorú Jozef hodnotí, ale nie známku, iba slovne: „..... lebo istým spôsobom je to subjektívne hodnotenie, lebo ja sa nemôžem zamerať na počet slovných jednotiek....“ Hodnotenie využíva na motiváciu študentov k práci so slovníkmi: „.....Motivujem študentov tak, že si majú slovník spracovať tak, aby bol ich pomôckou, aby si zvykali pracovať so slovníkmi....ja im hovorím, že google prekladač je skvelá vec pre toho, kto vie po anglicky.....“ Jozef orientuje študentov na prácu s rôznymi typmi slovníkov. Časť textu, s ktorým študent pracuje, je potom súčasťou predmetu skúšky, čo študenti

vedia vopred. Jozef oboznamuje študentov s ich úlohami, termínmi, podmienkami a kritériami pre hodnotenie vždy vopred ale aj priebežne: „.....ja si na to dávam pozor, všetko im hovorím dopredu, ale niektoré zadania dávam priebežne, len im poviem, že budú ešte zadania, ktoré budem hodnotiť priebežne.....“

Dôležitou súčasťou výučby je *prezentácia*, ktorá je tiež predmetom hodnotenia. Pod vedením učiteľa robia študenti prezentácie od začiatku štvorsesemestrálnej výučby anglického jazyka v rámci svojho študijného odboru. Prezentácie, PowerPointové alebo multimediálne, orientujú študenti na odborné témy (napr. hardvérové a softvérové zabezpečenie počítačov a operácií, počítačové vírusy a antivírové programy, softvérové aplikácie, Internet a komunikačné prostredie, virtuálna realita, a pod.), pričom záverečná prezentácia predstavuje ukončenie práce na odbornej téme a Jozef hodnotí tento výstup v rámci poslednej skúšky, kedy zhodnotí aj prácu študentov za celé obdobie 4 semestrov.

Jozef zapája študentov do procesu výučby, vrátane hodnotenia: „.....aby to nebolo len také, že si odkrútiť to povinné penzum, nejaká tá účasť, potom si niečo okopírujú, odovzdajú, potom prídu na skúšku, vytiahnu si otázku, voľačo tam odvrzgá, trafi, netrafi, a dostane známku“

Spätnú väzbu študentom poskytuje elektronicky aj osobne. Rovnako dostáva spätnú väzbu od študentov. Na záver žiada študentov o zhodnotenie výučby na hodine v prítomnosti ostatných študentov v skupine. Spätná väzba podľa neho vplýva na vytváranie alebo obmenu kurikula: „*To je klasická tvorba kurikula, analýza potrieb a tomu sa prispôsobujeme, lebo to je živý dynamický organizmus, napríklad kurikulum, ktoré sme doteraz používali, ja som ho ani veľmi nerešpektoval, musím sa priznať...*“ Ako príklad uvádza, že technické zdatnosti študentov informatiky mali vplyv na prehodnotenie jeho požiadaviek na prezentácie; môžu si zvoliť aj iné formy ako PowerPoint, čo mnohí aj využívajú.

Na konci semestra píše študenti záverečný písomný test, ktorého minimálna hranica je 66 percent, ale Jozef túto hranicu neuplatňuje absolútne; študentov hodnotí individuálne, čiže sa môže stať, že niektorých študentov ešte dodatočne doskúša.

Na ústnej skúške Jozef nemá pripravené témy ani otázky na ťahanie, ale študent si pripraví ústnu prezentáciu na niektorú z tém semestrálnej výučby: „.....a tento ústny výstup potom

hodnotím ako ústny záverečný výstup“. Nežiada od nich memorovanie textov, hoci „.....nejaké technické texty musia naštudovať tak či tak, pretože tá téma, ktorú idú prezentovať, je vždy hlboko odborná.....“ V prvom semestri je to prepojenie spoločensko-vedného kontextu s prírodovedným vo všetkých odboroch, a neskôr sú témy odborné, súvisiace s obsahom výučby v študijnom programe. Pri prezentácii sa študent môže opierať o text. Prezentáciu hodnotí Jozef slovne, hoci sa snaží kritériá objektivizovať. Uvádza kritériá ako komunikatívnosť, cudzojazyčný prejav, grafika, textová časť, komunikačný model, verbálna a neverbálna komunikácia, ap. Tabuľku s kritériami pre hodnotenie prezentácie používajú na katedre aj na Študentskej vedeckej konferencii (Príloha 11). Skúšku organizuje „.....kolokviálnym spôsobom, čiže v miestnosti musia sedieť všetci, ktorí sa prihlásili na skúšku, a vypočúť si aj ostatných, aj ten prvý, ktorý urobil a vyzývam ich, aby hodnotili prezentáciu, nemusia povedať Áčko, Béčko, Céčko, ale aby sa vedeli vzájomne hodnotiť, volám to pozitívne kritické hodnotenie, teda aby nepovedali, toto bolo zle, ale aby povedali, toto by som urobil inak, lepšie by bolo keby, snažím sa, aby to hodnotili v angličtine, ale priznám sa, u tých slabších skupín dovoľím im aj po slovensky, ale potom sa snažím to zhrnúť v angličtine a napíšem prípadne kľúčové slová na tabuľu“.

Na ústnej skúške sa snaží nebyť v miestnosti sám so študentom a hlavne so študentkou: „Snažím sa, aj keď nemôžem povedať, že sa mi to vždy podarí ...snažím sa o to z niekoľkých dôvodov, po prvé z dôvodu objektivizácie a je to ešte aj preto, že tie baby sú strašne pekné a niektorá potom povie, dám jej zlú známku, a povie, že som ju obťažoval, lebo čoáno, môže sa stať, že ťa niekto obviní z rôznych neetickýchtoto je jeden z tých dôvodov, i keď... nemal som nejaký taký problém, ale môže sa stať ...“

V letnom semestri školského roka 2013/2014, kedy sme realizovali náš výskum, skupina študentov v predmete anglický jazyk pre informatikov napísala test a absolvovali ústnu skúšku na konci semestra. Ústna skúška prebiehala formou prezentácií. Študenti si vopred pripravili prezentácie na rôzne odborné témy. Tieto témy korešpondovali s témami uvedenými v informačnom liste. Počas semestra mohli svoje prezentácie konzultovať s vyučujúcim. V miestnosti bolo 7 študentov a všetci zostali počas skúšky. Učiteľ hodnotil jednotlivé prezentácie z hľadiska jazykového aj technického, pričom do hodnotenia sa snažil zapojiť aj študentov, ktorým dal k dispozícii tabuľku s kritériami, podľa ktorej mali jednotlivé položky vyhodnocovať bodmi (Príloha 8). Tento

postup bol skôr doplnkový, lebo nakoniec on sám hodnotil prezentácie a vyjadroval hodnotenie známkou, respektíve stupňom a vypočul si hodnotenia od niektorých študentov. Študenti hodnotili po anglicky ale aj po slovensky. Niektorí zhodnotili prezentácie celkom dobre: „na slajdoch nemáš dobre štruktúrovaný text.....mal by si urobiť iné pozadie.....tá grafika je naozaj veľmi dobrá.....“ Iní ale vyjadrovali skôr svoje dojmy, ako „....páčilo sa mi tobolo to zaujímavé.....chcel by som mať takú angličtinu....“ Keďže išlo o študentov informatiky, väčšina prezentácií bola na veľmi dobrej technickej úrovni a aj učiteľ, hoci je angličtinár, túto úroveň vyžadoval a náležite oceňoval. Hodnotenie jednotlivých prezentácií bolo súčasťou celkového hodnotenia práce študentov za semester, Jozef každého zhodnotil slovne a na záver vyslovil stupeň hodnotenia. Študenti sa mohli k svojmu hodnoteniu vyjadriť, nie všetci to ale urobili.

Záver

Respondent považuje skúšanie a hodnotenie študentov za kontinuálnu súčasť výučby, preto počas semestra realizuje výučbu tak, aby na konci semestra mali študenti dostatočné množstvo rôznych, priebežne hodnotených študijných výsledkov, na základe ktorých ich môže zhodnotiť komplexne. Jeho hodnotenie je ovplyvňované zameraním sa na študentov špecifického študijného programu. V stratégii skúšania a hodnotenia študentov sa u tohto respondenta prejavuje pomerne veľká miera subjektívnosti. Jeho prístup voči študentom je veľmi empatický, nedrží sa striktnie presne vymedzených kritérií pre hodnotenie študentov. Hodnotenie považuje za nástroj pre motivovanie študentov smerom k lepšiemu učeniu sa a hodnotí aj progres študenta. Spätnú väzbu od študentov, ako aj zo samotného hodnotenia študentov v rámci semestra, považuje za veľmi dôležitú a snaží sa ju implementovať do výučby, a teda aj do ďalšieho hodnotenia študentov. Deklaruje snahu o objektívne hodnotenie výsledkov študentov, ale nemá vytvorené presné pravidlá, ako ho dosiahnuť.

Prípadová štúdia 3 - Miroslav - Fakulta sociálnych vied – Európske štúdiá

Inštitucionálny rámec pre tento prípad je rovnaký ako pre predchádzajúce prípady, keďže respondent v období, ktorým je náš výskum ohraničený, pracoval na tej istej univerzite ako naši prví dvaja respondenti, Anna a Jozef. Platí preňho ten istý študijný poriadok, ktorého interpretáciu sme uviedli pre prvých dvoch respondentov. Pracuje ale na inej fakulte, takže pre vypracovanie informačného listu vychádza z profilu

svojej fakulty a profilu absolventa odboru, v ktorom anglický jazyk vyučuje. V informačnom liste sú uvedené ciele predmetu, podmienky na absolvovanie predmetu, stručná osnova predmetu, odporúčaná literatúra. Počet kreditov je 4 a minimálne percento úspešnosti 70 percent.

Do prípadovej štúdie sme zapracovali aj informácie z analýzy údajov, ktoré sme získali anonymným prieskumom medzi študentmi, ktorých v čase nášho výskumu učil a hodnotil aj náš respondent.

Miroslav patrí k staršej generácii, vyštudoval anglický a ruský jazyk na pedagogickej fakulte, avšak počas svojej pracovnej kariéry nepôsobil ako učiteľ, ale sa venoval prekladateľskej a tlmočnickej práci. V čase nášho výskumu vyučoval na vysokej škole druhý rok. Vyučoval anglický jazyk na fakulte sociálnych vied v študijných odboroch európske štúdiá, politológia, verejná správa a sociálna práca a poradenstvo. Predmetom výskumu je letný semester školského roka 2013/2014 v študijnom odbore európske štúdiá v prvom ročníku bakalárskeho štúdia. V študijnom odbore Európske štúdiá je anglický jazyk povinný zatiaľ v prvom ročníku dva semestre a v druhom ročníku je ako výberový seminár nie anglický jazyk ale cudzí jazyk, to znamená, že angličtinu si študenti môžu vybrať, ale nemusia.¹⁹

Autorom učebných textov je sám vyučujúci, ktorý si ich pre tento účel vytvoril, napriek tomu, že z dôvodu nedostatku financií neboli zatiaľ vydané. *„Študenti používajú učebné texty, ktoré vystačia na celý akademický rok, vychádza to na 5 lekcií, ktoré sa skladajú z dvoch častí, odborná časť a potom je tam všeobecná, ktorá slúži skôr na rozvoj reči, na to, aby rozprávali na bežné témy a odborná sa viaže na odbornú literatúru.“*

Miroslav neviaže hodnotenie vedomostí a zručností z anglického jazyka na stredoškolské vzdelanie študentov: *„...pretože tam viac menej je tá úroveň zhruba rovnaká, samozrejme s istým rozpätím a proste mňa zaujíma to, či sa naučili to, čo sa naučiť mali, to, čo som im*

¹⁹ V čase nášho výskumu univerzita vypracovávala akreditačný spis, v ktorom sa navrhla iná koncepcia výučby anglického jazyka a to nielen v tomto študijnom programe – na základe negatívnej skúsenosti z minulých rokov bola navrhnutá povinná výučba anglického jazyka v 4 semestroch počas obdobia celého bakalárskeho štúdia, pričom sa stanovila pre-rekvizity, aby sa dosiahla kontinuita výučby. V roku 2015 bola takto navrhnutá výučba anglického jazyka v rámci študijných programov akreditovaná.

dal, a pokiaľ sú tam nejaké medzery, ktoré by sa dali pripísať strednej škole, tak to sa rieši operatívne.“

Na začiatku výučby anglického jazyka nerobí tzv. placement test: „.... pretože ...kedysi sa to robilo, po iné roky, že sa robil takýto test a na základe takéhoto testu, ktorý obsahoval stredoškolské učivo, tak sme mali študentov rozdelených do skupín, ale teraz sú študenti v podstate rozdelení podľa abecedy..... proste tí slabší sa musia sami zlepšiť, buď individuálne, alebo majú možnosť pýtať sa na seminároch, alebo využívať konzultačné hodiny.“

Miroslav počas semestra skúša v podstate na každom seminári látku, ktorú im zadá, „....hlavne je to slovná zásoba, odborná slovná zásoba, aby sa ju naučili používať, slová, aby sa vlastne oboznámili so slovami, s ich významami....“ Obsahovo je učebná látka v letnom semestri pokračovaním zimného semestra, aj keď formálne predmet v zimnom semestri nie je pre-rekvizitou pre predmet v letnom semestri.

Obsah učiva si určuje sám, hoci rámcové témy sa dohodnú na katedre a rovnako aj informačný list je vytvorený pre všetkých vyučujúcich jednotný. Miroslav ho však nepovažuje za záväzný, podľa neho je v kompetencii každého učiteľa, aby si sám rozhodoval o tom, čo a ako bude učiť. Kritériá pre hodnotenie sú spoločné pre celú katedru, takže študenti musia dosiahnuť určitý počet bodov a, ako sa členovia katedry dohodli, 70 percent minimálne. S týmto rozhodnutím katedry súhlasí.

Stratégiu skúšania a hodnotenia charakterizuje Miroslav ako svoju vlastnú: „..... je to skôr moja filozofia.....“

Miroslav dáva študentom v rámci semestra jeden test, počas skúškového obdobia (Príloha 6). Počas semestra ich skúša len ústne, pričom hodnotí ich aktivitu ústne, bez známkovania. Predmetom skúšania je väčšinou odborná slovná zásoba. Samostatné písomné úlohy študentom nedáva. „Písomné úlohy v podstate im nedávam, ale oni majú vo zvyku hlavne teda to cvičenie na preklad si robiť písomne.“ Avšak študenti považujú za najlepšie priebežné hodnotenie na základe rôznych výstupov počas semestra: „ Myslím si, že počas semestra by mali vyučujúci od študentov vyžadovať viac povinností (prezentácií, úlohy, testy), ktoré by potom mali zohľadňovať spolu s výsledkom skúšky.“

Hodnotenie študentov počas semestra nie je vyjadrené známkou: „..... *Je to len také orientačné, či sa oni učiaje to ústne..... keď vidím, že niekto nie je pripravený, alebo je slabo pripravený, tak to náležite okomentujem....*“

Miroslav si myslí, že priebežné skúšanie a hodnotenie má motivačný význam, aj keď nie u každého. Dokonca v priebežnom skúšaní a hodnotení vidí priamu úmernosť s úspešnosťou študentov. „*Je tam vidieť, že niektorí študenti sa pripravujú starostlivo, poctivo, ale sú študenti, ktorí to odflákajú, ale tí potom skončia...*“

A hoci systematickú prípravu do celkového hodnotenia priamo nezahŕňa, podľa neho to s hodnotením súvisí, „.....*lebo ten, ktorý sa ozaj poctivo pripraví na každý seminár, má potom oveľa menej roboty počas skúškového obdobia, čiže je to v podstate plus pre nich... ten, kto to pochopí, tak ten väčšinou urobí skúšku hneď na prvý termín, v najhoršom prípade na druhý, tí, ktorí to nepochopia, tí majú potom problémy.*“

Písomný test sa viaže na učivo, ktoré so študentmi Miroslav preberá. Občas im dáva chytáky, ale „..... *sú to chytáky, ktoré súvisia s tým, čo sme robili. Na toto si dávam veľký pozor, aby, dajme tomu, každý výraz mali v tých testoch, aby niekto nemohol argumentovať, že takéto niečo sme nebrali, aby som mohol povedať, tu je to, nech sa páči, čiže na toto si ja dávam pozor, aby fakt mali len to, čo sme spolu preberali....*“ a z toho dôvodu sa orientuje výlučne na slovnú zásobu: „.....*keby som im dal aj vety, už by tam bol niekto zvýhodnený a iný znevýhodnený, pretože sú tam rozdiely v znalostiach gramatiky, čo nemusí byť ich vina, to je skôr vina strednej školy.....a nechcem, aby mal niekto pocit, že je niekto zvýhodnený a niekto znevýhodnený.....*“

Ústny prejav nehodnotí, „.....*ten skôr hodnotím, aj keď iba ústne, počas vyučovania.*“

V tomto konkrétnom semestri so študentmi európskych štúdií Miroslav nerobil prezentácie, „.....*čiastočne to bolo spojené s tým, že sme väčšinou boli v učebni, kde neboli na to podmienky, že tam nebolo plátno, nebol tam ani projektorprezentácie som robil najmä s verejnou správou*“

Miroslav v rámci semestra nerealizuje ústnu skúšku. Ako dôvod uvádza snahu o čo najväčšiu objektivitu: „*Ústnu časť nerobievam... nerobievam to ako z dvoch dôvodov, lebo si myslím, že písomný test zaručuje najväčšiu objektivitu pri známkovaní, pretože tam buď je odpoveď správna alebo nie je správna, pretože tam ma neovplyvňujú žiadne nejaké osobné vzťahy, čiže nikto nemôže argumentovať tým, že dostal lepšiu známku preto,*

že s ním mám lepší vzťah, alebo proste, že niekomu som dal lepšiu známku len preto, že je študentka, čiže takéto veci sú tam odbúrané...“

Ako ďalší dôvod, prečo nerealizuje ústnu skúšku, uvádza predpokladané problémy pri hodnotení výslovnosti: *„.....ďalšia stránka... prečo som sa teda vzdal ústnej skúšky je, aj keď teda uznávam, že je to jazyk a ústna skúška by mala opodstatnenie, je otázka výslovnosti, pretože výslovnosť samozrejme patrí do znalosti jazyka a pokiaľ je to ústna skúška, tak by sa samozrejme mala skúšať aj výslovnosť a obávam sa, že tam by mnohí pohoreli a to by podľa môjho názoru značne skomplikovalo celé skúšanie a pokiaľ by som mal ignorovať výslovnosť a skúšať iba slovnú zásobu, tak to ho môžem rovno skúšať iba písomne.... Zároveň vysvetľuje svoje chápanie objektívnosti hodnotenia študentov, ktoré sa podľa neho dá dosiahnuť iba písomným skúšaním: „..... to je aspoň teda môj názor, na písomnej skúške je zaručená objektivita.....“*

Za najhlavnejšie považuje Miroslav objektivitu skúšania a hodnotenia, čo niekoľkokrát pri rozhovore zopakoval: *„...Aby to skúšanie bolo fakt objektívne.“*

Podľa Miroslava má vysokoškolský učiteľ na proces skúšania a hodnotenia veľký vplyv, v niektorých prípadoch až neobmedzený. *„..... môže byť učiteľ vyslovene zaujatý voči študentovi z takého alebo onakého dôvodu a nebude skúšať to, čo ten študent vie, ale bude skúšať alebo vyslovene hľadať, čo ten študent nevie...“*

Miroslav zdôrazňuje svoju snahu vyhnúť sa pri skúšaní a hodnotení študentov možnému subjektívnemu prístupu a v podstate už vopred sa snaží vyhýbať konfliktným situáciám, pričom sa opiera o vlastnú skúsenosť z čias, keď on sám bol vysokoškolským študentom: *„Pamätám si veľa takýchto prípadov ešte počas môjho štúdia,...nás skúšali väčšinou ústne... a tam fakt boli takíto vyučujúci, ktorí, proste.....študent mohol vedieť pomaly všetko a potom zrazu sa spýtal na niečo, čo ten študent nevedel a ten skúšajúci začal ignorovať to, čo vedel dovtedy a začal sa v tom rýpať a nakoniec výsledok skúšky bolo nie, bolo tam vyslovene cítiť teda, že ten vyučujúci nemá záujem, aby ten študent tú skúšku urobil.“*

Okrem toho zdôrazňuje skúsenosť s neobjektívnosťou skúšania vzhľadom na pohlavie študenta: *„ A zasa na druhej strane boli prípady také, fakt, že tam prišla študentka, ktorá mala výstrih až niekde po brucho a skúšku urobila hravo a pritom nevedela ani štvrtinu toho, čo vedel študent, ktorý na jednej doplnkovej otázke vybuchol....“*

Čo sa týka hodnotenia a komunikácie so študentmi, výsledky študentov uvádza v internom informačnom systéme univerzity, do ktorého je vyučujúci povinný zapísať známku v súlade s internou smernicou fakulty. Okrem toho Miroslav pridá aj komentár v podobe ústneho hodnotenia: *„...okomentoval som výsledky s tým, že som pochválil tých, ktorí to urobili na prvý termín, a tých, ktorí to neurobili, som upozornil, na čo by sa mali zamerať aspoň zhruba, tí, ktorí si dajú povedať, to majú uľahčené, tí, ktorí si nedajú povedať, tak opakujú,....“*

So študentmi komunikuje mailom aj osobne v rámci konzultácií; každý študent si môže pozrieť vlastný test, jeho hodnotenie a konzultovať prípadné chyby alebo nedostatky. Miroslav hovorí, že študenti, ktorí na riadnom termíne nedosiahnu dostatočný počet bodov a prídu na konzultácie, väčšinou test na ďalší termín zvládnu: *„.....ešte sa mi fakt nestalo, že by niekto takýto, kto mal dať tomu rozdiel od éčka bod alebo dva, že by skúšku neurobil..... samozrejme taký, kde je hranica, čo ja viem 40 bodov, a niekto mi urobí na 20 bodov, tak tam nie je sa o čom baviť, tak takí to väčšinou neurobia ani na x-tý termín, aj keď im dám ten istý test, aj tak neurobia.....“*

Miroslav pripúšťa, že niekedy dáva študentom aj tie isté testy: *„..... ja osobne v tom nevidím problém, pretože to hovorím aj svojim študentom, že účelom skúšky nie je ich povyhadzovať, ale ich donútiť, aby sa niečo naučili,a ak sa naučia to, čo ja od nich chcem, tak nevidím problém“*

Miroslav si všíma výsledky testov aj z hľadiska metodického; ak niektorý jav opakovane študenti nevládajú, reaguje na to implementovaním dodatočných výrazov do opravných testov: *„.....keď vidím, že napríklad tento výraz mi 60 percent študentov nebolo schopných správne napísať, tento výraz takisto, tento výraz takisto... potom zlepím to práve z tých slov, kde boli najväčšie medzery, aby som zistil, že či sa to doučili alebo nie.....“*

Hodnotenie študentov generuje iba na základe jediného, záverečného testu, pričom nepripúšťa žiadne iné skúšanie, ani v prípade, keby študentovi chýbal do úspešného zvládnutia testu iba jeden bod: *„ Nie, ja nemám prakticky ani možnosť.....alebo urobí, alebo neurobí, je to smola..... na to sú tie opravné termíny, že každý môže ešte prísť“* *Keď si študenti chcú opraviť známku, na čo majú nárok, môže sa stať, že namiesto Déčka na opravnom termíne vybuchnú a majú FX, tam už je potom problém..... ak by som mal, dať tomu, ako kombináciu, keby bol písomný test a potom by nasledovala ústna*

skúška, ale na tej ústnej skúške by podal brilantný výkon, tak tam by sa to dalo, ale ja keď napíšem s nimi test a oni odídu, a ja keď si vezmem testy a začnem ich opravovať, tak ja tam už nemám možnosť, ako čo ho budem naháňať niekde, alebo čo a zápis do systému musí byť do dvoch dní, tak tam už potom zostáva len jedno jediné, prísť znova na skúšku.....“

Takéto skúšanie nepovažujú študenti za adekvátne: „*Vyučujúci by mali viac oceňovať aktivitu a dobré výsledky počas semestra, nielen z jedného testu na skúške.*“

Záver

Miroslav vyštudoval pedagogickú školu, ale nemá učiteľskú prax; na vysokej škole učí druhý rok, predtým pracoval ako prekladateľ a tlmočník. Pri skúšaní a hodnotení študentov vychádza z určitých pravidiel inštitucionálneho rámca, súhlasí s témami v sylabuse, s percentuálnym rozhraním pre klasifikáciu, ale v samotnom procese skúšania a hodnotenia počas semestra sa správa veľmi autonómne. Stratégia skúšania a hodnotenia je jeho vlastnou stratégiou, v ktorej sa opiera hlavne o svoje skúsenosti počas štúdia na vysokej škole. Neopiera sa o odbornú pedagogickú literatúru, nezúčastňuje sa konferencií ani odborných seminárov. Pre skúšanie študentov využíva iba veľmi obmedzený rozsah aktivít a výstupov. Snaží sa o spravodlivé skúšanie najmä tým, že predmetom skúšania je iba to, čo obsahuje sylabus, respektíve to, čo je súčasťou výučby. Objektívnosť hodnotenia sa snaží dosiahnuť aj za cenu vynechania preverovania a hodnotenia ústneho prejavu v cudzom jazyku. Zadaní v písomnom teste sú zamerané výlučne na slovnú zásobu, test nepreveruje žiadne iné jazykové zručnosti, čo Miroslav odôvodňuje práve snahou o čo najvyššiu mieru objektívnosti. Podľa neho je najobjektívnejšie priradenie bodov k jednému slovu alebo významu, lebo správnosť celej vety sa nedá zmerať bodmi. Študentov hodnotí na základe jedného testu, ktorý realizuje po skončení semestrálnej výučby v rámci skúškového obdobia. Pre skúšanie a hodnotenie študentov využíva výlučne písomnú formu skúšky, pričom počet dosiahnutých bodov je jediné kritérium absolvovania predmetu. Študentov skúša aj priebežne, ale hodnotí ich iba slovne, bez známkovania. So študentmi komunikuje a poskytuje im primeranú spätnú väzbu. Vlastná negatívna skúsenosť z vysokoškolských štúdií je preňho veľmi silná motivácia v snahe poskytovať hodnotenie, ktoré on považuje za objektívne. Jeho postup pri skúšaní a hodnotení študentov je pravdepodobne ovplyvnený frustráciou z jeho vnímania súčasných vysokoškolských študentov, ktorí sú podľa neho nedostatočne pripravení zo stredných škôl

a nemajú záujem o priebežné skúšanie. „Obviňuje“ systém vzdelávania, ktorý znižuje nároky na študentov a spôsobuje problémy vysokoškolským učiteľom, ktoré musia riešiť sami. Na druhej strane je presvedčený, že vysokoškolský učiteľ má v rámci svojej autonómnosti právo konať tak, ako to on sám považuje za najlepšie.

Prípadová štúdia 4 - Lucia - Filozofická fakulta - Etnológia a mimoeurópske štúdiá

Inštitucionálny rámec pre tento prípad je rovnaký ako pre predchádzajúce prípady, keďže respondentka v období, ktorým je náš výskum ohraničený, pracovala na tej istej univerzite ako naši prví traja respondenti, Anna, Jozef a Miroslav, hoci pracuje na inej fakulte. Platí pre ňu ten istý študijný poriadok, ktorého interpretáciu sme uviedli pre prvých troch respondentov. Anglický jazyk bol v tomto študijnom odbore povinným predmetom počas bakalárskeho aj magisterského stupňa štúdia s pomerne vysokou hodinovou dotáciou; 4 hodiny týždenne v každom semestri bakalárskeho a prvých dvoch semestroch magisterského štúdia, a 2 hodiny týždenne v prvom semestri druhého ročníka magisterského štúdia. Dôležitosť ovládania anglického jazyka je zdôraznená v profile absolventa odboru ako aj v profile absolventa anglického jazyka v odbornej komunikácii. V informačnom liste pre konkrétny semester, ktorý bol predmetom nášho výskumu, sú uvedené ciele predmetu, stručná osnova predmetu chýba, podmienky na absolvovanie predmetu, odporúčaná literatúra. Počet kreditov je 4 a minimálne percento úspešnosti 75 percent. Pravdepodobnou príčinou neúplnosti informačného listu je administratívna chyba, keďže respondentka odovzdala podklady, ale do informačného systému ich mal vložiť iný zamestnanec fakulty.

Respondentka vyštudovala anglický, slovenský a ruský jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Na vysokej škole pracuje viac ako 15 rokov, pričom učila anglický jazyk v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch. V čase nášho výskumu pracovala na filozofickej fakulte, kde vyučovala anglický jazyk v odbornej komunikácii v študijnom programe Etnológia a mimoeurópske štúdiá.

Sylabus pre výučbu anglického jazyka v letnom semestri prvého ročníka bakalárskeho štúdia v študijnom odbore etnológia a mimoeurópske štúdiá uvádza 10 tém v rámci širšej témy „Kalendárne zvyky“, ktorou sa začína výučba v tomto študijnom programe. Kurikulum pre predmet zostavovali vyučujúce anglického jazyka v spolupráci s vyučujúcimi v odbore. Témy korešpondujú s obsahom študijného odboru, keďže

vyučujúce pri výučbe anglického jazyka preferujú metodický prístup ESP, pre ktorý je typická metóda CLIL.

Vyučujúca pri plánovaní výučby vychádza z analýzy potrieb študentov, ktorí prichádzajú na vysokú školu, ako aj ich jazykovej úrovne, avšak snaží sa neznižovať nastavené kritériá pre hodnotenie študentov: *“..... musíš sa prispôbiť situácii, ale nakoniec nie je to až také prispôsobenie sa, lebo, to sme len hľadali spôsob, ako to čo najefektívnejšie spraviť, nie?už to musíš postaviť na toho študenta, ktorý je ochotný učiť sa, a nie na toho, ktorý sa neučí..... “*

Materiály si vyučujúca pripravuje sama, respektíve v spolupráci s kolegyňou, ktorá takisto učí anglický jazyk v tomto študijnom odbore, a to z rôznych zdrojov, slovenských aj cudzojazyčných, pričom tieto materiály upravuje pre potreby výučby. Ako základný zdroj používa učebné texty, ktoré vytvorila v spolupráci s kolegyňou. Dôvodom napísania skriptu bolo aj to, že jazyková úroveň študentov na vysokej škole je veľmi rozdielna, a skriptá poskytujú základ, ktorý je možné dopĺňať podľa úrovne skupín aj jednotlivých študentov. Okrem toho, študenti sú v tomto odbore rozdelení do dvoch skupín podľa úrovne ovládania anglického jazyka.

Spolupráca s učiteľmi z odboru etnológie sa prejavuje hlavne pri príprave textov a poskytovaní materiálov, lenže tu prichádza často k nedorozumeniu, keďže študenti nie sú schopní pracovať s originálnymi textami odborných štúdií. Účelom výučby anglického jazyka v odbornej komunikácii nie je získanie kompetencie prekladateľa, keďže na to títo študenti nemajú predpoklady a, okrem toho, táto kompetencia je cieľom samostatného študijného programu - prekladateľstva a tlmočníctva: *„...lebo títo odborní učitelia od nás chceli, aby sme im dávali 20 stranové texty na domáce úlohy a to potom ako dopadlo? Študenti si to dali preložiť - preložil im to niekto cez google-translator a ešte za to aj zaplatili, a aký to malo výsledok? ja si nemyslím, že preklad takýchto ťažkých štúdií je spôsob, ako sa učiť cudzí jazyk....“*

Jazyková úroveň študentov, prichádzajúcich na vysokú školu je rôzna a často nezodpovedá certifikátu, ktorý získali na strednej škole. Podľa nej *„..... nová maturita nepriniesla taký úspech, ako sa od nej očakávalo: „..... za posledné obdobie máme pocit, že študenti chodia s horšími vedomosťami jazyka, ako mali ich predchodcovia trebárs sedem rokov dozadu ... Vyučujúca preto študijné materiály prispôbuje, keďževoľakedy sme používali*

originálne, neupravené texty, potom sme si museli vytvoriť tú našu učebnicu, kde jedna časť je pre tých slabších, a pre lepších študentov pridávame texty, a to bol vlastne aj dôvod, prečo sme tie skriptá napísali, keďže na školu prichádzajú aj veľmi slabí študenti a nie je predpísané, že študenti musia mať určitú úroveň jazyka....“

Vyučujúca oboznamuje študentov s obsahom výučby, metódami skúšania aj kritériami pre hodnotenie vopred - písomne aj ústne: *„Témy aj kritériá sú jasné vždy na začiatku,... počas semestra sa píše dva priebežné testy, súčasťou hodnotenia je aj vytvorenie prezentácie, ktorá je doplnená plným textom spolu so zdrojmi a terminologickým slovníkom, samozrejme aj povinná účasť na seminároch a ďalej tiež aj percentá, na aký minimálny počet musia napísať testy a potom ešte aj ústna časť, ktorá je dodatočná.....“*

Minimálne percento úspešnosti je 75. Túto hranicu si stanovili členovia katedry na základe predchádzajúcich skúseností. A keďže percento úspešnosti nie je pre túto univerzitu jednotne stanovené, vyučujúci na iných fakultách, pre ktoré katedra zabezpečovala výučbu anglického jazyka, sa ich snažili ovplyvniť, aby *„..... dávali len 50 alebo 65 percent. Niektorí kolegovia s tým súhlasili, ale my sme trvali na tom, že tie vyššie percentá prinútia študentov viac sa učiť ako tie nižšie..... A aj časť kolegyň sa pokúsilo pri iných študijných programoch spraviť tie nižšie percentá, ale sa im to neosvedčilo, tak sa vrátili k tým vyšším stanoveným 75.“*

Výučba sa zameriava hlavne na prácu s odborným textom. Práca s textom je jednou z hlavných metód ako postupovať pri rozvíjaní zručností potrebných pre používanie anglického jazyka v odbornej komunikácii: *„..... ja si myslím, že základ je ten text a na základe toho textu, ktorý nemôže byť 30 stranový ani neupravený, tak na základe toho textu s tými študentmi robíš rôzne aktivity...“* Na druhej strane je text iba prostriedkom pre dosiahnutie tohto cieľa: *„..... to je vlastne iba návod ako pracovať s odborným textom..... nemôžeme s nimi urobiť všetky texty, ktoré oni kedy v živote uvidia, môže to byť len taký modelový text.....“*

Pri práci s odborným textom používa vyučujúca rôzne metódy typické pre CLIL – *skimming, scanning, hľadanie kľúčových slov, tvorenie osnovy, anotácie, a pod. „Texty majú študenti vopredzaslané mailom ...na spoločný mail ...neprekáža mi,*

keď majú otvorené texty ...niektorí to majú v počítači, ale väčšina z nich pochopila, že je lepšie mať papierovú podobu textov, do ktorých si robia poznámky.“

Zručnosti, ktoré študenti dosahujú v rámci týchto aktivít, ako hovorenie, čítanie s porozumením, písanie, sú potom predmetom písomného alebo ústneho skúšania a teda aj hodnotenia.

Dôležitá je aj práca s rôznymi slovníkmi: „.....*chceme, aby pracovali s výkladovým, prípadne etymologickým slovníkom....*“ Okrem špecifickej odbornej slovnej zásoby sa vyučujúca zameriava aj na akademickú angličtinu, na výučbu ktorej používa učebnicu *Academic Vocabulary in Use*. „..... *my kladieme dôraz nielen na tú odbornú angličtinu ktorá sa týka toho odboru ale aj na všeobecnú akademickú.....*“

Aj gramatika je súčasťou výučby jazyka v odbornej komunikácii, vyučujúca sa jej venuje pri práci s textom, aj pomerne často na hodinách, ale nie prvoplánovo: „..... *gramatika nie je to najdôležitejšie...*“ Aj pri hodnotení testov sú gramatické chyby relevantné iba vtedy, keď ich je priveľa, alebo znemožňujú porozumenie výpovede študenta, avšak majú vplyv na hodnotenie jednotlivých úloh: „*dám za takú úlohu menej bodov, alebo namiesto jedného bodu pol....*“

Vyučujúca sa snaží preverovať a hodnotiť študentov počas semestra. Študenti dostávajú na každej hodine domácu úlohu, ktorú posielajú prostredníctvom mailov vyučujúcej za účelom získania spätnej väzby: „*Počas semestra napríklad hodnotím aj tie domáce úlohy a za ne dostávajú body. Skôr body si dávam a celkové hodnotenie dávam až na záver.*“

Hneď od prvého ročníka študenti robia prezentácie, ktoré vyučujúca považuje za veľmi dôležité pre rozvíjanie adekvátnych jazykových zručností, ako aj pre *podporu motivácie* študentov. Vyučujúca na začiatku semestra oboznámi študentov s kritériami na hodnotenie prezentácií; spracovanie témy, štruktúra a spracovanie prezentácie, verbálna aj neverbálna komunikácia, jazyková stránka a diskusia. Vyučujúca pripraví harmonogram, pričom si študenti môžu vybrať termín. Svoje prezentácie majú možnosť vopred konzultovať s vyučujúcou. V prezentáciách študentov sa často prejavuje pozitívny vplyv previazania obsahového rámca výučby anglického jazyka s obsahom študijného programu. Okruhy pre prezentácie sú síce ohraničené, ale študenti si sami zvolia tému svojej prezentácie. Môžu ich robiť samostatne ale aj vo dvojici, prípadne v tíme.

Vyučujúca podporuje samostatnú tvorivú prácu študentov, ktorá sa premieta aj do hodnotenia.

Študenti píšú počas semestra dva testy, ktoré sú zamerané hlavne na slovnú zásobu a schopnosť vyjadrovať sa k danej téme. Úlohy v testoch sú rôzne, zamerané na preverovanie vedomostí a adekvátnych jazykových zručností. Testy sú klasifikované známkou, ktorá je udeľovaná na základe stupnice stanovenej katedrou, pričom sa výsledky testov spriemerujú a do celkového hodnotenia sa započíta známka z prezentácie a ústnej skúšky. *„Ústna časť je vždy súčasťou letného semestra, kde sa vlastne celá téma uzavrie, tam si každý študent vytiahne jednu tému, sám ju porozpráva a s ústnou časťou súvisí nejaký ten riadený rozhovor, napríklad ešte dostáva dodatočné otázky, na lístočkoch sú napísané základné slovíčka a potom vysvetľuje po anglicky, čo tie slová znamenajú, alebo ich použije vo vlastnej vete v kontexte v súvislosti s tou témou“*

Predmetom skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra, ktorého súčasťou je aj semestrálna skúška, je hlavne odborná terminológia. Vyučujúca upozorňuje študentov na relevantnú slovnú zásobu: *„Slovnú zásobu som vyberala – kľúčovú a hlavne v kontexte ...nezachádzam do detailov ani pri hodnotení“*

Vyučujúca svoje metódy skúšania a hodnotenia konzultuje v rámci katedry, ale úlohy, testy, aj otázky na ústne skúšky si zostavuje sama. Počas semestra svoju stratégiu skúšania a hodnotenia prispôsobuje jednotlivým študentom, prípadne skupine, ako aj okolnostiam konkrétného semestra. *„... závisí od témy a v mnohom aj od zdatnosti skupiny, čiže, ak tá skupina je veľmi zdatná, tak tam je možné to voliť úplne inak, že vlastne tá ústna časť prebieha už počas semestra“*

Podľa jej názoru a skúseností veľkú úlohu zohráva motivácia študenta v odbore: *„..... Hlavne tam hrá úlohu motivácia študenta v odbore ...“* Zdôrazňuje aj špecifickosť ESP výučby, kedy by mal učiteľ motivovať študentov pre spoluprácu v rámci jeho odboru: *„..... ja akceptujem študenta istým spôsobom ako protipól alebo možného partnera, od ktorého sa môžem aj ja niečo naučiť.....“* K podpore motivácie u študentov prispievajú aj metódy, ktoré sú pre nich atraktívne, ako napríklad výstupy prostredníctvom rôznych médií, napríklad prezentácia vo forme PowerPoint, video, poster: *„.....práve tí slabší študenti veľmi dobre robili tieto PowerPoint prezentácie, lebo tam sa mohli o niečo oprieť a tak si vykompenzovali svoje nedostatky alebo tú slabšiu úroveň v tom, že urobili vynikajúcu*

prezentáciu.“ Motivácia študentov sa počas štúdia mení s postupným nadobúdaním znalostí v študijnom odbore, čo sa potom odráža aj v prístupe študentov k anglickému jazyku v odbornej komunikácii, hlavne keď študenti nemajú inú možnosť, ako siahnuť po zdrojoch publikovaných iba v anglickom jazyku: „.... potom aj tá motivácia je trochu iná ... keď ten študent sa dopracoval k bakalárskej práci a, keďže sú to mimoeurópske štúdiá, ... on zistil, že veľa materiálu potreboval z anglických textov, lebo nebolo vôbec nič v slovenčine....“ Avšak v prvom ročníku bakalárskeho štúdia predstavuje prezentácia prostriedok na nácvik tejto techniky ako aj na získavanie špecifických zručností v cudzom jazyku, preto je aj jej hodnotenie iné ako vo vyšších ročníkoch, viac formatívne.

Predmetom skúšania a následne hodnotenia študentov v rámci semestra je hlavne to, čo je predmetom výučby, t.j. vyučujúca hodnotí to, čo sa študenti naučili alebo nenaučili počas semestra: „Ja by som to povedala tak, že napriek tomu, že majú toľko hodín, oni sa už nikdy nenaučia ten jazyk, u nich nastane posun len v tom odbornom jazykua ten môže byť veľký,keď on príde zo strednej školy a neovláda gramatiku, alebo nemá systém v jazyku, to sa už na vysokej škole nenaučí....“

Katedra cudzích jazykov prestala robiť úvodné testy a rovnako prestala v prvom ročníku učiť všeobecnú angličtinu, a preto vyučujúca hneď od začiatku postupuje podľa sylabusu, ktorý je nastavený na anglický jazyk v odbornej komunikácii: „Kedysi sme robili tie vstupné testy,... také tie placement test, ale teraz sa to vôbec nedá urobiť, lebo on príde s úrovňou, má certifikát, že má B1, a keď im dáme úvodný test, urobí to na A0, čiže je to papier, ktorý nemá výpovednú hodnotu, od toho sme upustili, nerobíme to, lebo nám to nič nepomohlo, dokonca sme robievali ešte pred 3-4 rokmi prvý ročník všeobecnú angličtinu, že opakovanie zo strednej školy, nikam sme sa nedostali, stratili sme rok a nezískali ani odbornú terminológiu.....“

Spätnú väzbu poskytuje vyučujúca počas výučby, aj počas konzultácií, ktoré však študenti prvého ročníka takmer nevyužívajú. Najefektívnejšia je spätná väzba poskytovaná písomnou formou – vyučujúca opravuje alebo komentuje úlohy, ktoré jej študenti posielajú mailom. Existuje aj spätná väzba od študentov, pričom najhodnotnejšia je od tých, ktorí mali možnosť využiť vedomosti a zručnosti získané počas výučby anglického jazyka v odbornej komunikácii: „....mali sme študentov, ktorí boli vonku v zahraničí cez ERASMUS a dávalo im to zmysel...a oni boli nútení komunikovať v angličtine, tak to bolo o to zaujímavejšie.....“

Podľa jej názoru, ktorý zdieľa aj katedra cudzích jazykov, by sa napríklad pri takomto odbore mohlo uzatvoriť skúšanie a hodnotenie študentov štátnou skúškou z cudzieho jazyka: „ *Bolo by to vynikajúce, jednoznačne, študent by mal nejaký výstup, aby mal certifikát, určite, koniec koncov, niektorí chcú ísť do zahraničia na Erasmus, alebo na dlhodobý študijný pobyt, a vyžaduje sa od nich, aby certifikovali svoje znalosti jazyka....* “

Ústnu skúška v tomto predmete môžu študenti vykonať na konci semestra alebo počas skúškového obdobia. Skúška, ktorá bola predmetom nášho pozorovania, prebiehala nasledovne: Vyučujúca rozdelila skupinu 16 študentov na dve časti. 7 študentov, ktorí boli približne na rovnakej úrovni a počas semestra splnili svoje povinnosti – dva testy, úlohy a prezentáciu – na percento, ktoré zodpovedalo klasifikačnému stupňu A – C, t.j. od 100 do 85 percent, dostalo možnosť zúčastniť sa ústnej skúšky formou kolokvia, ostatní boli skúšaní individuálne v iných termínoch, podľa toho, ako sa na skúšku prihlásili. Všetci mali možnosť vybrať si otázky z rovnakého súboru. Študenti si na skúške, ktorá prebiehala v miestnosti, kde si všetci sadli za jeden veľký stôl, vytiahli papieriky, na ktorých bola téma a na druhej strane 10 kľúčových slov alebo slovných spojení v anglickom jazyku. Ich úlohou bolo najprv vysvetliť dané slová alebo slovné spojenia po anglicky a následne rozprávať na danú tému. Slovná zásoba aj témy boli v súlade s obsahom učiva, ktoré sa preberalo počas semestra. Vyučujúca najprv počúvala študentov, nechala ich rozprávať, prípadne kladla doplňujúce otázky. Jednotlivých študentov nehodnotila hneď po odpovedi, ale si robila poznámky do zošita, kde mala záznamy o ich skúšaní a hodnotení počas semestra – výsledky testov, body za úlohy a hodnotenie prezentácií v podobe slovných komentárov a známok. Pri odpovedi 4. študenta začali reagovať otázkami a pripomienkami aj ostatní študenti. Skúšanie sa tak zmenilo na rozhovor. Vyučujúca stále dávala priestor ďalším študentom na ich individuálne odpovede, ale nebránila ostatným zapájať sa do diskusie. Niektorí študenti rozprávali aj o svojich prezentáciách, ktoré robili počas semestra. Na záver vyučujúca pristúpila k hodnoteniu. Niektorým študentom iba bez komentára povedala známku, u iných vysvetľovala dôvody svojho hodnotenia. Hodnotenie hovorila po anglicky aj po slovensky. Hodnotila pritom celkovú prácu a výsledky študentov za celý semester. Nakoniec sa formálna atmosféra skúšky zmenila na rozhovor (v slovenčine) o tom, aké mali študenti

dojmy z výučby počas celého akademického roka aj o tom, aké majú predstavy a očakávania do budúceho roka (Príloha 4 – záznam z pozorovania ústnej skúšky).

Študenti, ktorí sa zúčastnili na ústnej skúške individuálnou formou, odpovedali takisto na základe tých istých zadaní, ale boli skúšaní jednotlivo, pričom päť študentov bolo na skúške v jeden termín a štyria v ďalšom termíne. Študenti, ktorí boli z anglického jazyka slabší, sa snažili vykompenzovať svoje slabé jazykové schopnosti memorovaním textov, ale vyučujúca sa aj v ich prípade snažila viesť rozhovor. Dvaja študenti skúšku neurobili, keďže boli nepripravení, pričom jeden sa vzdal odpovede už po vytiahnutí témy.

Z rozhovoru so skupinou študentov sme získali niektoré údaje, ktorých analýzu sme zapracovali do záveru.

Záver

Stratégia skúšania a hodnotenia študentov vyučujúcej v tomto študijnom odbore zahŕňa rôzne formy skúšania. Študentov skúša priebežne, formatívne aj sumatívne, ústne aj písomne, hodnotia pozitívne aj jej študenti. Používať takúto stratégiu jej umožňuje hlavne to, že anglický jazyk v tomto študijnom odbore bol v čase nášho výskumu povinným predmetom s vysokou hodinovou dotáciou v každom semestri bakalárskeho štúdia a troch semestroch magisterského štúdia. Jej hodnotenie však nie je veľmi systematické, keďže počas semestra nie všetky výstupy študentov známkuje, na čo upozorňujú aj študenti. Podľa nich by mala hodnotiť všetky výstupy aj známkou a prezentácie by mali byť hodnotené transparentnejšie, presnejšie, podľa nejakých vopred známych kritérií. Hodnotenie, ktoré berie do úvahy prácu študenta počas semestra a ústnu skúšku na konci semestra, je podľa nich adekvátne, pričom ústnu skúšku z anglického jazyka považujú za dôležitú. Percento úspešnosti (minimálne 75), ktorého dôležitosť vyučujúca zdôrazňuje, považujú za motivačné hlavne lepší študenti. Vyučujúca považuje za veľmi silný motivačný stimul prepojenosť obsahu učiva vo výučbe anglického jazyka s obsahom učiva predmetov, ktoré ponúka študijný odbor. Tento motivačný faktor potvrdzujú aj študenti. Hodnotenie študentov má vplyv na učenie sa študentov, čo je vďaka kontinuálnej výučbe predmetu aj pozorovateľné. Súhlasia s tým aj študenti, ale v prvom ročníku štúdia, ktorý bol predmetom nášho výskumu, si to uvedomujú iba niektorí. Vyučujúca orientuje výučbu na študenta, vo vyšších ročníkoch dokonca umožňuje študentom navrhovať témy, ktoré sú potom predmetom výučby a teda aj skúšania a hodnotenia. Záverečný semester

výučby, kedy sa predmet zmení na povinne voliteľný, môže byť realizovaný podľa koncepcie študentov. Spätnú väzbu od študentov, hlavne na konci štúdia, považuje za veľmi prínosnú pre ďalšiu výučbu a teda aj skúšanie a hodnotenie študentov. Komunikácia s vyučujúcou a poskytovaná spätná väzba je na veľmi dobrej úrovni aj podľa študentov.

Prípadová štúdia 5 – Jana – Filozofická fakulta - Psychológia

Inštitucionálny rámec pre tento prípad je rovnaký ako pre predchádzajúce prípady, Anna, Jozef a Miroslav, Lucia, keďže respondentka v období, ktorým je náš výskum ohraničený, pracovala na tej istej univerzite, a na tej istej fakulte ako Lucia. Platí pre ňu ten istý študijný poriadok, ktorého interpretáciu sme uviedli pre nášho prvého respondenta. Anglický jazyk v odbore psychológia sa vyučuje vo všetkých semestroch bakalárskeho štúdia. Je to povinný predmet za 3 kredity. Úvodná znalosť anglického jazyka nie je podmienkou a skupiny sa delia podľa úrovne, na mierne pokročilých a začiatočníkov. Predmetom nášho výskumu je letný semester 1. ročníka bakalárskeho štúdia v skupine začiatočníkov, hoci nikto nie je úplný začiatočník.

Jana vyštudovala anglický jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave a na univerzite učí 10 rokov. Vyučuje anglický jazyk v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch, v poslednom období hlavne v odbore história, masmediálna komunikácia a psychológia. Vyučujúca prispôsobuje výučbu v tomto študijnom odbore daným podmienkam. Nesúhlasí s vypracovaným sylabom pre tento predmet, keďže ten, ktorý je platný pre letný semester akademického roka 2013/2014, je zameraný na všeobecnú angličtinu, a ona si za cieľ výučby vytýčila naučiť študentov aspoň základnú odbornú terminológiu a naučiť ich pracovať s odborným textom: „...*lebo to je pre nich ťažiskom, preto majú angličtinu povinnú, aby sa naučili pracovať s odborným textom, aby sa v budúcnosti ako psychológovia mohli zúčastňovať medzinárodných konferencií....*“

Používa originálnu učebnicu *Academic English Vocabulary*, resp. vybrané kapitoly, ako aj originálne odborné texty z internetu, ktoré si sama upravuje a vytvára k nim cvičenia pre študentov. Podľa nej je dôležité, aby študenti pracovali s primárnymi textami. Vypracovala si vlastný sylabus, do ktorého vybrala témy, ktoré sú v súlade s obsahom študijného programu, pričom tieto témy konzultovala s vyučujúcimi v odbore „.....*musím robiť niečo také, aby tomu rozumeli.....*“

Materiály dáva študentom na začiatku semestra, aj z toho dôvodu, že začiatočníci si musia tie texty doma aj preložiť, aby mohli s nimi pracovať a vypracovať zadania, ktoré dostanú na domácu úlohu. Študentov preveruje priebežne, zisťuje, či ovládajú slovnú zásobu – v rámci kontroly domácich úloh, ktoré pozostávajú z cvičení v učebnici alebo iných zadaní, ako napríklad napísanie abstraktu k textu na niektorú odbornú tému, ktorá je súčasťou sylabusu, pričom môžu študenti spracovať texty, ktoré dostali od vyučujúcej, alebo si môžu texty sami nájsť. Vyučujúca pri tejto príležitosti upozorňuje študentov na vhodné zdroje, a apeluje na nich, aby používali originálne anglické texty, alebo profesionálne preklady. Okrem toho zadáva tri písomné úlohy, ktoré sa viažu na témy. Tieto úlohy študenti odovzdávajú na papieri, vyučujúca im to opraví, slovne zhodnotí, ale neznámkuje, a pri ústnej skúške, ktorú realizuje na konci semestra, sa ešte k týmto úlohám vráti a spolu so študentmi rozoberie.

Poslednú hodinu počas semestra vyučujúca venuje súbornému opakovaniu, opakuje učivo na základe textov: „.....*je to také open-book*“ Študenti si otázky zapisujú a vyučujúca zdôrazňuje, že to bude predmetom skúšania: „.....*toto sa budem pýtať na skúške*..... *oni vedia úplne všetky otázky, čo ich skúšam*.....“ Vyučujúca skúša týmto spôsobom preto, že považuje štúdium anglického jazyka v odbornej komunikácii pre začiatočníkov za veľmi náročné a preto je to podľa nej „.....*férové**lebo sa musia naučiť aj obsah predmetu aj angličtinu, a keby mali len okruhy, bolo by to pre nich veľmi náročné*“

Na ústnej skúške sú v miestnosti dvaja alebo traja študenti. Ťahajú si otázky napísané na papierikoch – je to jedna konkrétna otázka, ktorá pre študentov nie je neznáma. Na skúške študenti odpovedajú tak, že hovoria to, čo sa k danej otázke naučili. Vyučujúca dáva aj doplňujúce otázky. V prípade, že je študent veľmi slabý z angličtiny, vyučujúca dovoľí študentovi vybrať si tému.

Vyučujúca hodnotí aj snahu študentov, ich progres za semester, napríklad keď je veľmi slabá angličtina, ale študentka to vie obsahovo: „,*dám aj Běčko**hodnotím aj to, aký urobila progres*..... *sama si robila tie úlohy*.....*lebo som to hodnotila komplexne, že za ten semester tam progres nastal*...“

Záver

Napriek tomu, že vyučujúca v letnom semestri akademického roka 2013/2014 pracuje so skupinou začiatočníkov, aj keď nie úplných, za cieľ si stanovila získanie aspoň základnej odbornej terminológie, k čomu zvolila metodické postupy v rámci CLIL. Nepostupovala v súlade s vypracovaným sylabom pre výučbu predmetu, keďže bol v rozpore s jej prístupom k výučbe anglického jazyka v odbornej komunikácii, a vypracovala si svoj vlastný, v ktorom kládla dôraz na odbornú terminológiu a prácu s textom, hoci úroveň študentov v anglickom jazyku je veľmi nízka. Skúšanie a hodnotenie študentov prispôsobuje úrovni študentov, snaží sa ich motivovať a preto používa odlišné metódy skúšania a hodnotenia študentov ako v skupinách s vyššou jazykovou úrovňou. Prácu študentov preveruje počas semestra prostredníctvom písomných úloh a zadaní, nerealizuje žiadnu písomnú skúšku a na ústnu skúšku ich vopred pripraví. Do hodnotenia zahŕňa aj snahu študentov, reflektuje ich progres za semester a motivuje ich k štúdiu anglického jazyka, ktoré je dôležité aj po skončení formálnej výučby argumentovaním dôležitosti cudzojazyčnej odbornej komunikácie v ich študijnom odbore.

4.1.2 Univerzita 2

Táto univerzita vznikla v 90. rokoch 20. storočia a nadviazala na tradície významnej univerzity zo 17. storočia, pričom sa jej podarilo zrekonštruovať niektoré historické budovy pôvodnej školy. Pôvodná univerzita mala najprv fakultu teológie a medicíny, ku ktorým neskôr pribudli filozofická a právnická. Súčasná univerzita má 5 fakúlt prevažne humanitného zamerania - filozofickú, právnickú, teologickú, pedagogickú a fakultu zdravotníctva a sociálnej práce.

Študijný poriadok univerzity upravuje skúšanie a hodnotenie študentov nasledovne:

Článok 9 Kreditový systém.

Tento článok vysvetľuje podstatu kreditového systému, stanovuje štandardnú záťaž študenta za celý akademický rok. V tomto článku je uvedená aj povinnosť učiteľov informovať študentov o podmienkach získania kreditov: „*Vyučujúci je povinný na začiatku semestra zverejniť záväzný informačný list predmetu a podmienky získania kreditov v informačnom systéme univerzity, ktoré nemôže počas semestra a počas skúškového*

obdobia meniť.“ Uvedený je aj celkový počet kreditov, ktorý treba získať na ukončenie štúdia v jednotlivých stupňoch.

Článok 16 Hodnotenie študentov

Podľa tohto článku sa hodnotenie uskutočňuje priebežnou kontrolou študijných výsledkov počas výučby, skúškou za dané obdobie a kombinovane. Uvedené sú aj formy kontroly - písomné, ústne aj praktické. Používa sa klasifikačná stupnica A - FX. Učiteľ môže použiť kombináciu priebežného a záverečného hodnotenia, pričom stanoví ich vzájomný percentuálny pomer, napríklad 30 -70. Bližšie podmienky hodnotenia stanoví učiteľ. Ďalej sa v tomto článku opisuje spôsob vypisovania termínov skúšok a prihlasovania sa študentov na skúšky. *„Podmienkou absolvovania skúšky je prihlásenie sa študenta na skúšku prostredníctvom informačného systému univerzity“.* Upravené sú aj postupy pre opravné skúšky. Študent má právo na spätnú väzbu: *„Pedagóg na požiadanie študenta oznámi študentovi dôvody, prečo ho hodnotil určitým klasifikačným stupňom. Ak je študent skúšaný písomnou formou, má právo nahliadnuť do svojho vyhodnoteného prejavu“.* Študent má právo odmietnuť hodnotenie skúšky. Pri predmetoch, ktoré sú nadväzné, sú povinné pre- rekvizity.

Prípadová štúdia 6 - Soňa - Fakulta Zdravotníctva a Sociálnej práce Ošetrovatel'stvo

Pre tohto respondentu platí Študijný poriadok Univerzity 2. Na fakulte zdravotníctva a sociálnej práce v študijnom odbore ošetrovatel'stvo sa anglický jazyk vyučuje ako povinný predmet vo všetkých 6 semestroch bakalárskeho štúdia. Hodinová dotácia je 2 hodiny za týždeň, počet kreditov 1. Informačný list pre letný semester 2. ročníka bakalárskeho štúdia v akademickom roku 2013/2014 uvádza okrem identifikačných údajov sylabus, resp. stručnú osnovu predmetu, výsledky vzdelávania, podmienky na absolvovanie predmetu, spôsob skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra, odporúčanú literatúru. Informačný list vypracovala vyučujúca v spolupráci s katedrou.

Soňa vyštudovala anglický a španielsky jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. V predmete Ošetrovatel'stvo učí anglický jazyk niekoľko rokov. Okrem toho má skúsenosti s výučbou anglického jazyka v odbornej komunikácii aj v iných odboroch na vysokej škole, vrátane anglistiky.

Soňa sa pri vytváraní sylabusu pre výučbu anglického jazyka v semestri, ktorý bol predmetom nášho výskumu, opierala o celkové kurikulum predmetu. Cieľom štúdia anglického jazyka v tomto odbore je získať adekvátne kompetencie na jeho priame, viac menej praktické používanie v profesiách, ktoré vyžadujú túto kvalifikáciu. Okrem toho získavajú študenti aj zručnosti v rámci akademickej angličtiny, keďže je predpoklad, že niektorí študenti sa budú venovať odboru aj na vyššej úrovni, či už v ďalšom štúdiu alebo vo vedeckej práci. Témy pre letný semester akademického roka 2013/2014 sú uvedené v informačnom liste.

Vyučujúca sa snaží študentov skúšať a hodnotiť priebežne, pričom sa zameriava na rozvoj praktických jazykových zručností v súlade so špecifickými potrebami študijného odboru a preto sa sústreďuje hlavne na poslech a hovorenie. Tieto rečové zručnosti študenti získavajú v rámci situačnej komunikácie a rovnako sú touto formou aj preverované a teda aj hodnotené.

Pre výučbu používa originálnu anglickú učebnicu pre výučbu ESP „*Nursing*“, ktorá je pre tento odbor vhodná po obsahovej aj metodickej stránke. Spĺňa všetky predpoklady pre rozvíjanie adekvátnych vedomostí a rečových zručností pre tento študijný odbor. Okrem toho je názorná, čo prispieva aj k motivácii študentov. Svojou štruktúrou táto učebnica napomáha vyučujúcej pri zostavovaní úloh pre písomné aj ústne skúšanie študentov. Študenti robia veľa posluchových cvičení, pri ktorých vyučujúca kladie dôraz aj na výslovnosť, takže predmetom skúšania a hodnotenia je aj správna výslovnosť. Študenti pracujú aj s vybranými cvičeniami z učebnice *Vocabulary in Use* a *Academic Vocabulary in Use*. Vyučujúca skúša študentov počas semestra, a to hlavne slovnú zásobu, pričom na to nevyužíva preklad, ale vysvetľovanie v anglickom jazyku a popis situácií, väčšinou prostredníctvom obrázkov, a následne použitie osvojenej slovnej zásoby a slovných spojení pri realizovaní tzv. *role plays*. Precvičovanie týchto aktivít je podporené dostatočným množstvom cvičení v učebnici, na základe ktorých pripravuje vyučujúca úlohy pre písomné aj ústne skúšanie študentov.

Počas semestra píše študenti iba jeden test, vyučujúca to odôvodňuje veľkým počtom študentov: „.....*Keďže ja ich mám strašne veľa, aj 90, ja robím len jeden test, aj z tohto dôvodu ja nie som ochotná robiť priebežné testy*“ Predmetom testovania je odborná slovná zásoba; v úlohách rôzneho typu (opis obrázkov, opis javu, vysvetlenie termínov, skompletizovanie textu, ap.) preveruje stupeň ovládania slovnej zásoby, čo hodnotí bodmi

a celkovo percentami úspešnosti. Minimálna hranica úspešnosti je 55 percent. Test píšu študenti na 9. hodine semestra, na poslednej hodine ho vyučujúca vyhodnotí a pripravuje študentov na ústnu skúšku tak, že si precvičujú situačné rozhovory - tzv. *role-plays*. Na záver semestra sa všetci študenti zúčastnia ústnej skúšky, ktorá má jednoduchú podobu – študenti si vytiahnu papier s úlohou a predvedú rozhovory v rámci udanej situácie: „...väčšinou jeden je pacient, druhý lekár ...“, pričom si tieto rozhovory môžu vopred pripraviť. Hodnotenie študentov realizuje vyučujúca slovne a celkové hodnotenie známkou od A-FX, pričom do hodnotenia zahŕňa prácu počas semestra, úlohy, výsledok z testu a ústnej skúšky.

Záver

Výučba a s ňou spojené skúšanie a hodnotenie študentov vychádza zo špecifických potrieb študentov tohto študijného odboru, ktorého cieľom je naučiť ich používať anglický jazyk nielen v odbornej ale aj praktickej komunikácii. Vyučujúca pre dosiahnutie tohto cieľa zvolila adekvátne metódy, prostredníctvom ktorých študenti rozvíjajú rečové zručnosti potrebné na získanie kompetencie, ktorá môže byť pridanou hodnotou v rámci kvalifikácie, ktorú získajú absolvovaním tohto študijného programu. Sústreďuje sa aj na prácu s odbornou slovnou zásobou a odborným textom. Hodnotenie študentov je kontinuálne a komplexné, keďže predmet sa vyučuje vo všetkých semestroch bakalárskeho štúdia. V semestri, ktorý bol predmetom nášho výskumu, zvolila vyučujúca stratégiu, ktorá bola aktuálne ovplyvnená veľkým množstvom študentov, a preto upustila od priebežného skúšania formou písomných testov. Ústna skúška je tiež z tohto dôvodu pomerne jednoduchá a krátka.

Prípadová štúdia 7 - Silvia – Fakulta teológie - Teológia

Pre tohto respondenta platí ten istý študijný poriadok ako pre respondenta č. 6, Soňu. Anglický jazyk na fakulte teológie sa vyučuje iba v dvoch prvých semestroch bakalárskeho štúdia. Je to povinne voliteľný predmet a informačný list obsahuje sylabus, podmienky pre absolvovanie predmetu, kritériá pre hodnotenie.

Silvia vyštudovala anglický jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave. Anglický jazyk v odbornej komunikácii vyučuje 7 rokov. Pracuje na rôznych fakultách rôznych vysokých škôl a má skúsenosti s výučbou anglického jazyka v rôznych odboroch, ako filozofia, psychológia, história. Na fakulte teológie pracovala vyučujúca v letnom semestri

akademického roka 2013/2014 ako externý učiteľ, pričom predtým tam neučila. Začala učiť anglický jazyk v skupine, ktorá už jeden semester absolvovala, ale s iným vyučujúcim. Informačný list, ktorý bol pre tento predmet vytvorený, jej nevyhovoval, keďže sylabus nebol zameraný na odbornú, ale všeobecnú angličtinu. „.....*infolist bol rodina, športy a takéto veci.....*“ Preto si vypracovala vlastný sylabus, pričom témy zvolila na základe diskusie so študentmi na úvodnej hodine. „*Oni jednoducho uvítali, že sa budú učiť odbornú angličtinupovedali, že ich nebaví sa učiť všeobecný jazyk*“ Študentom zároveň oznámila vlastnú stratégiu skúšania ako aj kritériá pre ich hodnotenie.

Vybrala pre nich učebnicu, ktorú nepoznala, ale na konci semestra ju hodnotila ako veľmi dobrú. Navyše túto učebnicu – *English for Theology (Kelly, 2004)* - hodnotí ako najlepšiu učebnicu pre výučbu anglického jazyka v odbornej komunikácii, s akou sa počas svojej praxe stretla: „.....*To je tak (super) vystavané.... to je presne model, ako by mala kniha pre ESP vyzerat'.....*“ Príznačné sú slová v úvode tejto učebnice: „*Theology is a language.*“ Na druhej strane bola učebnica pre ňu veľmi náročná z obsahového hľadiska. „.....*teológia je pre mňa absolútne neznáma..... to bolo pre mňa tak náročné.....*“

Pri výučbe sa sústredila na prácu s učebnicou, ktorá predstavuje komplexný študijný materiál, na základe ktorého môžu študenti rozvíjať potrebnú slovnú zásobu a adekvátne jazykové zručnosti. Jazykové vedomosti a rečové zručnosti študentov preverovala iba počas výučby a to väčšinou ústne, pričom ich nehodnotila známkami, iba slovne. Od začiatku semestra požadovala od študentov, aby si na jednotlivé hodiny pripravovali prezentácie, pričom študenti si sami navrhli témy, ako napríklad poslanie cirkvi, ekológia a teológia, univerzálne problémy súčasného sveta, biblické príbehy, a pod. a spolu s vyučujúcou zostavili harmonogram. Počas semestra nepísali žiaden test a nemali ani ústnu skúšku. Napriek tomu ich prácu vyučujúca hodnotila veľmi pozitívne, keďže študenti boli vysoko motivovaní pre štúdium anglického jazyka, čo sa prejavovalo v ich príprave na hodiny, vypracovávaní domácich úloh aj samotných prezentácií. Tieto prezentácie boli jediným výstupom, ktorý vyučujúca hodnotila známkou. Prezentácie boli veľmi zaujímavé „.....*často krát aj s rekvizitami, videami.....*“

Vyučujúca priznáva, že prístup študentov k výučbe mal vplyv na celkové hodnotenie ich práce. Spätná väzba od študentov bola veľmi pozitívna, ale vyučujúca ju reflektovala iba osobne, keďže v tomto študijnom odbore vyučovala iba jeden semester.

Záver

Tento prípad je príkladom výrazne autonómneho postupu vyučujúcej, ktorý sa prejavuje vo výučbe ale aj v skúšaní a hodnotení študentov. Stratégia vyučujúcej je ovplyvnená vonkajšími vplyvmi. Rozhodovanie vyučujúcej pre stratégiu výučby a teda aj skúšania a hodnotenia študentov vychádza z posúdenia aktuálnej situácie (vyučujúca učila v tomto odbore iba jeden semester). Toto riešenie sa neopiera o žiadnu komplexnú koncepciu, je skôr aktuálne a osobné, a keďže neexistujú efektívne mechanizmy, ktoré by takémuto postupu zabráňovali, alebo by ho obmedzovali, vyučujúca ignoruje inštitucionálny rámec pre výučbu aj pre skúšanie a hodnotenie študentov, konkrétne existujúci a zverejnený informačný list predmetu a študijný poriadok fakulty, resp. univerzity. Na druhej strane, možnosť pre takéto rozhodnutie sa stretlo s pozitívnou reakciou študentov a určite to bolo lepšie riešenie, ako keby postupovala podľa pôvodného sylabusu a študenti by nemali možnosť pracovať s témami zo svojho odboru. Vyučujúca nerealizuje ani písomný test ani ústnu skúšku. Vedomosti a schopnosti študentov preveruje na hodinách a hodnotenie je iba slovné, bez bodov, percent či známok. Hodnotenie študentov sa opiera iba o subjektívne posudzovanie vyučujúcej a, okrem toho, je ovplyvnené pozitívnymi dojmami z výučby študentov, ktorí boli veľmi aktívni a vysoko motivovaní pre štúdium.

4.1.3 Univerzita 3

Výskum sme robili na jednej fakulte tejto univerzity. Je to univerzita technická a patrí medzi staršie slovenské univerzity. Má 7 fakúlt, z toho jedna sa nachádza v meste, v ktorom prebieha náš výskum. Táto fakulta – Materiálovo - technologická - má 10 študijných odborov.

Študijný poriadok fakulty, ktorá je súčasťou univerzity upravuje skúšanie a hodnotenie študentov nasledovne:

Článok 9 Kreditový systém

Tento článok vysvetľuje princíp kreditového systému, pričom sa odvoláva na vyhlášku o kreditovom systéme štúdia vydanú Ministerstvom školstva Slovenskej republiky. Definuje kredity a podmienky na ich získavanie, zhromažďovanie aj prenos. „*Štandardná záťaž študenta za celý akademický rok v dennej forme štúdia je vyjadrená počtom 60 kreditov, za semester 30 kreditov.*“

Článok 13 Kontrola a hodnotenie študijných výsledkov v rámci predmetu

Tento článok definuje proces preverovania a hodnotenia študentov v 5 bodoch. Obsahuje popis priebežnej kontroly študijných výsledkov ako „....kontrolné otázky, písomné testy, úlohy na samostatnú prácu, semestrálne práce, priebežné hodnotenie projektu, referát na seminári, a pod., pričom do konca 9. týždňa výučby sa spravidla realizuje aspoň jedna priebežná kontrola“. Rovnako je uvedená aj potreba celkovej kontroly študijných výsledkov formou skúšky, prípadne zápočtom alebo klasifikovaným zápočtom, pričom skúška nie je bližšie špecifikovaná. Študenti sú oboznámení s podmienkami pre absolvovanie predmetu prostredníctvom informačných listov a tiež učiteľom v úvode výučby. Rozhodovanie vo veciach kontroly a hodnotenia študijných výsledkov v rámci predmetu je v kompetencii učiteľa, v sporných prípadoch rozhoduje garant predmetu alebo vedúci pracoviska.

Článok 14 Zápočet a klasifikovaný zápočet

Tento článok upravuje udeľovanie zápočtu a klasifikovaného zápočtu.

Článok 15 Skúška

Tento článok obsahuje body týkajúce sa realizácie skúšky. „Skúška je forma hodnotenia študijných výsledkov študenta v rámci predmetu, ktorou sa preverujú vedomosti a zručnosti študentov z príslušného predmetu. Skúšky sa vykonávajú formou písomnou, ústnou alebo kombinovanou. Výsledok skúšky, v ktorom môžu byť zahrnuté výsledky priebežnej kontroly, sa hodnotí známku podľa klasifikačnej stupnice uvedenej v článku 16.“

V jednotlivých bodoch tohto článku sú detailne popísané pokyny pre vykonanie skúšky, napríklad ich organizácia, termíny, práva a povinnosti študentov: „Študent má právo výsledok skúšky neprijat'. Má právo byť informovaný o hodnotení jeho skúšky, o chybách a správnom riešení“.

Článok 16 Klasifikačná stupnica

Tento článok uvádza klasifikačné stupne A – FX aj s vyjadrením ich číselných referencií. Uvedené sú aj kritériá úspešnosti, t.j. percentuálne vyjadrenie výsledkov pri hodnotení predmetu: „A – 92 – 100%, B – 83 - 91%, C – 74 - 82%, D - 65 - 73%, E - 56 - 64%, FX – 0 - 55%“.

Fakulta môže u niektorých predmetov rozhodnúť, že sa nebudú hodnotiť známkou a určiť iné kritériá pre ich úspešné absolvovanie.

Prípadová štúdia 8 : Mária – Materiálovo-technologická fakulta – všetky odbory

Na materiálovo-technologickú fakultu sa anglický jazyk vyučuje v 4 semestroch vo všetkých odboroch bakalárskeho štúdia podľa jednotného kurikula, ktoré bolo pôvodne vytvorené pre všetky cudzie jazyky, ktoré fakulta poskytovala. Toto kurikulum bolo neskôr upravené, keďže na fakulte sa zrušila výučba cudzích jazykov okrem anglického jazyka. Kým pôvodne sa anglický jazyk vyučoval iba na úrovni stredne a vyššie pokročilých, v súčasnosti sa vyučuje aj angličtina pre začiatočníkov. Študenti sa zaeľujú do skupín podľa troch úrovní a nie podľa študijných odborov. Anglický jazyk je povinne voliteľný predmet za 2 kredity. Predmetom výskumu je letný semester 2. ročníka bakalárskeho štúdia, kedy predmetu nebol priradený žiaden kredit. Skupina študentov je z rôznych odborov. Informačný list uvádza podmienky pre absolvovanie predmetu, výsledky vzdelávania, stručnú osnovu predmetu, a odporúčanú literatúru.

Mária patrí k starším pedagógom s 25 ročnou praxou. Vyštudovala anglický a slovenský jazyk na Filozofickej fakulte UK v Bratislave a na Materiálovo-technologickú fakultu vyučuje 18 rokov.

Výučba aj hodnotenie študentov sa na katedre riadi spoločnou stratégiou, rozdiely sú na úrovni jej konkrétnej realizácie jednotlivými vyučujúcimi. Anglický jazyk je vo všetkých odboroch povinne voliteľný predmet, a to doslova, keďže iný jazyk sa zvoliť nedá. Podľa vyučujúcej tak „.....vlastne dochádza k devalvácii jazykovej výučby to znamená, že ten študent ani nemá šancu sa venovať tomu jazyku, v ktorom je dobrý, lebo, ak sa napr. učil francúzštinu na základke alebo na strednej, a teraz sa má zrazu naučiť po anglicky za štyri semestre, čo je absurdné, pokiaľ predtým anglický jazyk nemal...“

Výučba ESP nie je možná bez spolupráce s odbornými katedrami: „.....môžem povedať, že máme veľmi dobré vzťahy s odbornými kolegami..... my ešte aj dress-code preberáme na hodinách, učíme ich, aby komunikovali kultúrne, aby nepoužívali len technickú angličtinu.....“

Veľkosť skupiny je rôzna, záleží od populárnosti príslušného študijného programu, od 12 – 30, čo je maximum, výnimočne 8, v priemere okolo 15.: „.....manažérov býva ako hadov a materialistov býva málo, aj informatikov býva veľa...“ Skupiny sa odlišujú nielen veľkosťou ale aj zameraním a prístupom študentov k výučbe, preto vyučujúca prispôsobuje metodiku podľa situácie: „.....napríklad manažéri radi komunikujú ústne, radi sa predvádzajú, kým matematici a technici preferujú technické úlohy a nechcú veľmi rozprávať....“

Mária primárne používa učebnicu, na základe ktorej je vytvorený aj informačný list, ale výučbu si upravuje podľa potreby: „..... my sme si do tohto sylabu robili tzv. folder, zbierali materiály zo všetkých možných prameňov, aby sa to našlo pre potreby fakulty, pre potreby našich študentov.“ Učebnica, ktorú používajú všetci vyučujúci anglického jazyka, je podľa nej kompromisné riešenie. Je to učebnica odbornej angličtiny pre technické študijné odbory a používajú ju pre všetky úrovne.²⁰ Je vhodná aj pre začiatočníkov, hoci „.....s tou technickou angličtinou je to s tými začiatočníkmi tak ťažké...“ Študenti sa rozdeľujú do skupín na základe tzv. placement testov, ktoré sa robia elektronicky. Od začiatku je výučba zameraná na odborný jazyk: „Preto sa napríklad začiatočníci neučia pen, mother, father, ale učia sa, ako sa povie šrób, matica....“ Skupiny sa vytvárajú podľa úrovni, a nie podľa odborov „... je jedno, či sú manažéri, či sú to výrobné zariadenia.....“ a neskôr, vo vyšších ročníkoch, sa výučba zameriava na špecifickú slovnú zásobu a odbornú komunikáciu v rámci jednotlivých odborov.²¹

Pri hodnotení študentov sa vyučujúca zameriava na projekty, v ktorých sa snažia dodržiavať určitú kontinuitu. Vyučujúce nerobia na záver semestra samostatnú skúšku, kladú dôraz na priebežné skúšanie a hodnotenie študentov: „Mám test, mám projekt a mám prácu na hodine...“ Projekty sa viažu na témy súvisiace s odbormi, ktoré sa študujú na fakulte. Študenti si osvojujú potrebnú slovnú zásobu a zároveň techniky prezentácií.

²⁰ Technical English 1,2,3 (Bonamy, D., 2013, Pearson Education ESL)

²¹ Na konci nášho výskumu, pri dodatočných rozhovoroch, vyučujúca uviedla, že na katedre prehodnotili používanie učebnice a budú ju používať iba čiastočne, pri príprave študijných materiálov, ktoré musia byť špecifickejšie zamerané podľa jednotlivých odborov.

Vyučujúca používa pri nácviku prezentácii deduktívne metódy, študenti pracujú s ukážkami prezentácií, alebo posterov, na príklade ktorých sa učia, ako vytvoriť vlastné produkty. Pracujú vo dvojiciach alebo v skupinách, sú vedení k tímovej práci, ale takáto práca nie je hodnotená známkami: „.....*to je tak komplexné, že sa to nedá.....*“ Vyučujúca kladie dôraz na vzájomné hodnotenie študentov: „..... *pre mňa je oveľa dôležitejšie to ich samotné hodnotenie.....*“ Priznáva, že u niektorých študentov hodnotí aj snahu: „..... *dám aj tomu najslabšiemu áčko, ak vidím progres, posun, ak vidím, že urobil všetko pre to,.... a tiež som rada, že sa naučia tímovo hrať, že ak si silnejší zoberie toho slabšieho a že to vytiahnu spolu niekam.....*“

Študenti robia prezentácie „.... *na tému zo svojho odboru, dajme tomu, že manažéri si zakladajú svoju spoločnosť a musia to vedieť nejakým spôsobom zdôvodniť. Keď sú to nejakí technici, tí majú zasa priblížiť nejakú inováciu,ale na úrovni už vyššej, takže tá prezentácia sa tak nabaľuje a naberá vždy na nejakých skúsenostiach, aj na dĺžke....*“. Na záver jazykovej výučby, t.j. na konci 4. semestra, katedra organizuje študentskú vedeckú konferenciu v anglickom jazyku, „..... *čo je vlastne výstup pre tých najlepších, ktorí chcú ..*“ Pre hodnotenie prezentácií používajú tabuľku s kritériami. Okrem prezentácií robia študenti aj postery (Príloha 10).

Predmetom hodnotenia študentov je aj portfólio, ktoré si pod dohľadom vyučujúcich študenti vytvárajú počas celej výučby anglického jazyka. Vyučujúca považuje portfólio za veľmi efektívny nástroj pre skvalitnenie výučby, štúdia aj hodnotenia študentov.

Študenti sa môžu v rámci výučby prihlásiť a absolvovať skúšku z anglického jazyka UNICert²². V rámci tejto skúšky študenti robia vedecký poster, ale aj rôzne pragmatické výstupy, ako abstrakt bakalárskej práce, článok, SWOT analýzu, CV, motivačný list a pod.

Pri hodnotení sa vyučujúca neriadi podľa percent. Svoje hodnotenie považuje za holistické: „....*ja hovorím, že ja hodnotím holisticky, oni chcú po nás čísla, sú to technici, tak ja potom*

²² UNICert je certifikačný a vzdelávací systém, ktorý v roku 1992 zaviedla Nemecká asociácia jazykových centier na vysokých školách. Je zameraný na vysokoškolských študentov nelingvistov. Výstupným dokumentom v tomto vzdelávacom systéme je certifikát, ktorý môžu udeľovať iba univerzity, ktoré sú akreditovanými členmi siete UNICert.

hovorím 30,30,30. To percentuálne hodnotenie musíme vždy aj do infolistov písať, ale nie vždy to dodržiavame, ja viem, kto kde je po dvoch semestroch,.....ja si ho viem hneď ohodnotiť na tej hodine, a pomaly nepotrebujem ani písomku. Ale písomný test musí byť. Takže vo všeobecnosti hovoríme, že je to vlastne pol na pol, že je to 50:50. 50 % majú za tú prezentáciu nejakého projektu, ktorý si pripravila, pretože jazyk je napokon o komunikácii, a ten zvyšok je písomný výstup a tá práca na hodine, dochádzka,.... ..niekde to delíme tak, že je to 50,30, 20.....“

Percento úspešnosti pri písomných testoch je 55%: „.... to je stupnica pre celú fakultu, na všetkých odboroch ...“ Toto percento je uvedené aj v informačnom liste.

Napriek tomu, že výučba prebieha na technickej fakulte, vyučujúce nepovažujú elektronické testovanie za vhodné pre testovanie vedomostí v anglickom jazyku, keďže nie je dostatočne senzitívne voči špecifikám anglického jazyka „..... jednoducho ten systém to nemôže rozlíšiť....(študent) dá tam o jedno „l“ menej a hneď je to chyba a neuzná to....“.

Vyučujúce vytvorili sebahodnotiace testy (*self-assessment tests*) pre každý semester, prostredníctvom ktorých sa môžu študenti testovať on-line sami.

Skúšanie a hodnotenie študentov v rámci semestra sa realizuje priebežne, nie je ukončované samostatnou ústnou skúškou. Je to rozhodnutie katedry a Mária sa s ním stotožňuje, keďže preferuje priebežné skúšanie: „.....tá skúška mi vôbec nechýba, v podstate tam išlo len o to, aby sa mi naučili niečo odrapotať, s niektorými to bola radosť si tam posediť, ale pre väčšinu to bolo trápenie, takže mi tá skúška vôbec nechýba.....pretože ja si z nich ten výstup tak či tak každý semester postavím...priebežným skúšaním....“

Vyučujúca hodnotí hlavne to, čo sa študenti naučili počas výučby: „..... ja ich učím odborné veci a chcem mať v tom teste to, čo som ich naučila ja, a nie to, čo vedeli, keď sem prišli...“ Hovorí aj o motivačnom aspekte chýb: „.....ja im vždy hovorím, vďaka bohu za chyby, ktoré robíte v škole, vďaka bohu, že ste ich urobili tu.....lebo, keď viackrát upozorním na nejakú chybu, už ďalší sa ich vyvarujú.....“.

Pri celkovom hodnotení vyučujúca berie do úvahy všetky výstupy študenta, ale kladie väčší dôraz na ústny prejav: „..... teda, ak má napr. Déčko z písomného a Céčko z ústneho, dám mu Céčko, lebo jazyk je o komunikácii a o ústnom prejave.....“

Vyučujúca dáva študentom spätnú väzbu, ale apeluje aj na nich, aby sa naučili hodnotiť seba aj druhých: „..... v prvom semestri ich hodnotím ja, v druhom a ďalších semestroch im poviem, že ideme hodnotiť, dajme tomu, 3-4 veci, a dám im nejaké vzorové hodnotenia, a študenti potom majú hodnotiť svojich kolegov, a aby nepovedali iba „bolo to dobré, páčilo sa mi to, zadáme im, čo si majú všímať, a tak ich učíme, ako hodnotiť.“ Študenti hodnotia po anglicky: „sú aj takí študenti - par excellence - ktorí majú schopnosť ohodnotiť, čo tam chýbalo, čo by sa dalo zlepšiť.....“, ale môžu aj po slovensky. Vyučujúca poskytuje študentom spätnú väzbu počas semestra, na hodine a v rámci konzultačných hodín, ale aj v rámci testu, kde na záver zhodnotí ich prácu počas semestra (Príloha č.8). Na druhej strane aj ona zisťuje spätnú väzbu od študentov. Túto spätnú väzbu následne vyhodnocuje a reflektuje s ohľadom na svoju ďalšiu výučbu.

Záver

Respondentka pri skúšaní a hodnotení študentov postupuje podľa stratégie, ktorá je výsledkom dohody na katedrálnej úrovni. Spôsob výučby ako aj skúšania a hodnotenia študentov v predmete anglický jazyk v odbornej komunikácii na tejto fakulte je systémovo prepracovaný a pomerne jednotný, keďže sa skupiny nedelia podľa odborov, ale podľa úrovni. Vyučujúce používajú rovnakú stratégiu a rozdiely medzi nimi nie sú markantné. Dôraz kladú nielen na odborný jazyk ale aj komunikáciu ako komplexnú kompetenciu potrebnú pre absolventov technických odborov. Na základe analýzy potrieb študentov uplatňujú výučbový štýl zameraný na študenta, čo sa prejavuje vo výbere vyučovacích metód, forme skúšania a hodnotenia, poskytovaní spätnej väzby a jej implementovania do ďalšej výučby. Technické zameranie študijných odborov motivuje aj vyučujúce anglického jazyka k využívaniu technológií pre výučbu a teda aj skúšanie a hodnotenie študentov. Študenti sú podporovaní v štúdiu aj prostredníctvom tvorby portfólia. Prostredníctvom portfólia sú študenti aj hodnotení a vedení k seba hodnoteniu. Motivačne pôsobí aj príležitosť pre najlepších študentov anglického jazyka zúčastniť sa ŠVOČ alebo prihlásiť sa na jazykovú certifikovanú skúšku.

4.2 Prehľad jednotlivých zložiek skúšania a hodnotenia v rámci viacnásobnej prípadovej štúdie

Uvedená tabuľka č.1 prehľadne ilustruje, čomu sa skúmaní učitelia venujú v rámci skúšania a hodnotenia svojho predmetu.

Tab. 1: Prehľad jednotlivých zložiek skúšania a hodnotenia

| | Anna | Jozef | Lucia | Jana |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | U1 | U1 | U1 | U1 |
| Fakulta | prírodných vied | prírodných vied | filozofická | filozofická |
| Odbor | Chémia a aplikovaná chémia | Aplikovaná informatika | Etnológia a mimoeurópske štúdiá | Psychológia |
| Zvláštny dôraz výučby | projektový prístup Záverečný výstup kurzu: seminárna práca, glosár, prezentácia | Veľký význam pripisuje prezentáciám | Anglický jazyk je povinný predmet počas bakalárskeho aj magisterského štúdiá s vyššou hodinovou dotáciou | Napriek tomu, že ide o začiatočníko v - odborná slovná zásoba, práce s odborným textom |
| Priebežné ústne skúšanie | ÁNO, Slovná zásoba, cvičenia. | ÁNO, Slovná zásoba, prezentácia | ÁNO, práca s textom, prezentácia aj. | ÁNO, slovná zásoba |
| Priebežné písomné skúšanie | ÁNO, dva testy | NIE | ÁNO, dva testy | NIE |
| Domáce úlohy | ÁNO, cvičenia, glosár, prezentácie | ÁNO, cvičenia, glosár, preklad | ÁNO, cvičenia, úlohy, prezentácia | ÁNO, cvičenia, preklad, |
| Písomná skúška | NIE | ÁNO Test zameraný na slovnú zásobu. | NIE | NIE |
| Ústna skúška | ÁNO | ÁNO, kolokvium – prezentácie | ÁNO, individuálne/ kolokvium | ÁNO |
| Čo zahŕňa do výsledného hodnotenia | domáce úlohy, prípravu na prezentáciu, testy a ústnu skúšku. | prácu na hodine, domáce úlohy, glosár, prezentáciu. | Prácu na hodine, domáce úlohy a prezentácie, dva priebežné testy a ústne skúšanie. | Práca počas semestra, domáce úlohy, výsledky písomnej a ústnej sk. |

| | | | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Holistické/analytické kritéria | <p>Hodnotenie testov podľa percentuálneho kritéria – 65.</p> <p>Hodnotí študentov komplexne a holisticky.</p> | <p>Individualizované hodnotenie – prihliada na východiskovú úroveň študentov.</p> <p>Hodnotí študentov holisticky, aj keď percento úspešnosti je pre katedru spoločné - 65.</p> | <p>Percentuálna hranica úspešnosti je 70 percent.</p> <p>Do hodnotenia zahŕňa prácu na hodine, domáce úlohy, priemer z testov, prezentáciu a ústnu skúšku.</p> | <p>V hodnotení sa neopiera o percentá, a zohľadňuje aj snahu študentov.</p> |
| Zvláštny dôraz /okolnosti hodnotenia | <p>Projektová výučba</p> <p>Najlepší študenti sa zúčastňujú ŠVOČ, čo sa im zarátava do hodnotenia</p> | <p>Podporuje študentov v seba hodnotení.</p> <p>Najlepší študenti sa zúčastňujú ŠVOČ, čo sa im zarátava do hodnotenia</p> | <p>Predmet má oveľa vyššiu hodinovú dotáciu ako u ostatných respondentov, čo umožňuje hodnotiť viac čiastkových výstupov študentov</p> | <p>Motivuje študentov pre ďalšie štúdium ANJ</p> <p>Hodnotenie prispôbuje začiatočnickej úrovni študentov</p> |

Pokračovanie tab. 1

| | Miroslav | Soňa | Silvia | Mária |
|--------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| | U1 | U1 | U2 | U3 |
| Fakulta | sociálnych vied | zdravotníctva a sociálnej práce | teológia | Materiálovo-technologická |
| Odbor | Európske štúdiá | Ošetrovatel'stvo | Teológia | Všetky odbory |
| Zvláštny dôraz výučby | Slovná zásoba | Vychádza z učebnice, Dôraz kladie na slovnú zásobu, posluš, výslovnosť, role plays. | Vychádza z učebnice, dôraz na odborné texty a všetky zručnosti | Vychádza z učebnice, dôraz kladie na slovnú zásobu, preferuje prácu v tíme. |
| Priebežné ústne skúšanie | ÁNO, hlavne slovnú zásobu | ÁNO, dôraz kladie na simulovanie rozhovorov. | ÁNO, cvičenia z učebnice | ÁNO, na základe cvičení z učebnice, slovnú zásobu, skupinovú prácu. |

| | | | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Priebežné písomné skúšanie | NIE | NIE | ÁNO, vychádza z učebnice. | NIE |
| Domáce úlohy | ÁNO, cvičenia z učebných textov, zamerané na slovnú zásobu. | ÁNO, cvičenia z učebnice, | ÁNO, prezentácie ako výstup z kurzu | ÁNO, prezentácie, postery, projekty aj portfólio. |
| Písomná skúška | ÁNO, Test - slovná zásoba: preklad do AJ | ÁNO, test – slovná zásoba | NIE | ÁNO, záverečný test |
| Ústna skúška | NIE | ÁNO, role-plays | NIE | NIE |
| Čo zahŕňa do výsledného hodnotenia | jeden záverečný test | aktivitu na hodine, domáce úlohy, výsledok testu, výsledok ústnej skúšky | prácu počas semestra, domáce úlohy a prezentáciu. | Prácu počas semestra, prácu v projektoch, prezentáciu a portfólio. |
| Holistické/analytické kritéria | Minimálne percento úspešnosti – 70 ako jediné kritérium hodnotenia. | Nemá stanovené presné percento úspešnosti, hoci v informačnom liste je minimálne 55 percent. | Je holistické. Neopiera sa o žiadne percentuálne kritérium. | Holisticky, aj keď záverečný test hodnotí podľa percentuálnej škály, ktorá je jednotná pre celú fakultu; minimálne 55 percent. |
| Zvláštny dôraz /okolnosti hodnotenia | Dôležitá je hlavne slovná zásoba. Ústne skúšanie považuje za neobjektívne. | Hodnotí hlavne zručnosti študentov, ktoré sú potrebné pre komunikáciu v odbore. | Hodnotí snahu, aktivitu a prípravu študentov počas semestra a prezentáciu. Nerealizuje ani ústnu ani písomnú skúšku. | Najlepší študenti súťažia s prezentáciami v ŠVOČ, čo sa im tiež zarátava do hodnotenia v semestri. |

4.3 Medziprípadová analýza

Nasledovná medziprípadová analýza porovnáva všetky prípady naprieč podľa jednotlivých kategórií, ktoré vychádzajú z konceptuálneho rámca.

Inštitucionálny rámec

Proces skúšania a hodnotenia nie je v dokumentoch, ktoré sme identifikovali ako relevantné pre túto tému (vysokoškolský zákon, vyhlášku o kreditovom systéme štúdia, študijné poriadky, profily absolventov, informačné listy), systémovo riešený.

Vo Vysokoškolskom zákone Slovenskej republiky je tejto téme venovaný iba jeden paragraf, podľa ktorého je každý vyučujúci na vysokej škole povinný skúšať a hodnotiť študentov, pričom organizovanie skúšania a hodnotenia študentov, ktoré je súčasťou vzdelávacieho procesu, je plne v kompetencii jednotlivých vysokých škôl.

Všetky skúmané univerzity používajú kreditový systém hodnotenia ECTS, ktorý je definovaný vo Vyhláške o kreditovom systéme štúdia vydanej Ministerstvom školstva Slovenskej republiky, pričom priradovanie kreditov k predmetu anglický jazyk v odbornej komunikácii je rozdielne.

Profily absolventov jednotlivých študijných programov uverejnené na stránkach skúmaných fakúlt sú definované rôzne, ale väčšinou pomerne vágne a mnohé neobsahujú konkrétne informácie o výsledkoch štúdia, ktoré by mali byť hodnotené. Presnejšie špecifikovaný jazykový profil má iba jedna z nami skúmaných fakúlt (FPV). Autorom tohto profilu je Anna.

Študijné poriadky jednotlivých univerzít, resp. fakúlt sa venujú skúšaniam a hodnoteniu študentov vo viacerých paragrafoch a sústreďujú sa hlavne na organizačné a vykonávacie predpisy tohto procesu. Formulácie predpisov sú väčšinou v podobe odporúčaní. Informačné listy predmetov sú zverejnené v interných informačných systémoch jednotlivých fakúlt a sú dostupné aj študentom. Počas nášho výskumu sa na formulári informačných listov všetkých troch univerzít zmenilo označenie rubriky cieľ predmetu na výsledky vzdelávania, avšak nie všetky formulácie v konkrétnych informačných listoch na túto zmenu zareagovali. Táto zmena je v súlade so zmenou paradigmy výučby zameranej na študenta, v rámci ktorej sa majú hodnotiť výstupy, teda výsledky študentov.

Všetky informačné listy, ktoré boli predmetom nášho výskumu, okrem jedného (Lucia), sú riadne vyplnené, čo však mohlo byť spôsobené aj administratívnou chybou, a nie všetci vyučujúci – respondenti nášho výskumu - sa pri výučbe a teda aj skúšaní a hodnotení študentov danými informačnými listami riadia (informačným listom sa neriadila Jana a Silvia). V tomto prípade, namiesto upozornenia na to, že informačný list nie je v súlade so zameraním výučby na odbornú komunikáciu, vyučujúce postupovali podľa vlastného sylabusu.

Z výsledkov nášho výskumu vyplýva, že naši respondenti nepovažujú inštitucionálny rámec pre proces skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra za absolútne záväzný a prispôsobujú si ho podľa vlastného rozhodnutia, pričom dôvody pre takéto správanie sú rôzne a individuálne; neznalosť alebo ignorovanie daných pravidiel, vysoké počty študentov v skupinách, neadekvátne vedomostná úroveň študentov, organizačné dôvody výučby, nevyhovujúce materiálne podmienky.

Autonómnosť učiteľa v procese skúšania a hodnotenia študentov

Vyučujúci, respondenti nášho výskumu, sa v príprave a realizácii stratégie skúšania a hodnotenia študentov správajú veľmi autonómne, pričom niektorí nespolupracujú ani na úrovni katedry (Anna, Jozef).

Kurikulum

Na príprave kurikula predmetu anglický jazyk v odbornej komunikácii participujú vyučujúci na úrovni katedier a v procese prípravy akreditačného spisu aj na úrovni fakulty. Všetci naši respondenti, ktorí sa tohto procesu zúčastňujú, deklarujú dobrú spoluprácu pri príprave kurikula s vyučujúcimi katedier študijného odboru, v rámci ktorého je anglický jazyk v odbornej komunikácii vyučovaný. Jeden respondent (Miroslav) sa do tohto procesu nezapája, ale tiež uvádza dobrú spoluprácu s odbornou katedrou pri príprave študijných materiálov.

Sylabus

Sylabus predmetu pre konkrétny semester je vo väčšine nami skúmaných prípadov vytvorený na základe diskusie na úrovni katedry. Sylabus je prístupný v internom informačnom systéme všetkých troch univerzít v informačnom liste v rubrike stručná osnova predmetu a respondenti ho používajú ako učebný plán v podobe jednotlivých tém,

prípadne aktivít, podľa ktorého postupujú počas semestra. Niektorí respondenti si vytvorili aktuálny sylabus sami, keďže s existujúcim sylabom nesúhlasili.

Stratégia skúšania a hodnotenia

Naši respondenti používajú svoje vlastné stratégie skúšania a hodnotenia (kap.2.1.1). Vyučujúca na materiálovo- technologickej fakulte (Mária) používa stratégiu, ktorá je podobná na katedrovej úrovni. Pravidlá pre skúšanie a hodnotenie definované v študijných poriadkoch naši respondenti nedodržiavajú úplne presne, lebo ich nepovažujú za povinne záväzné. V realizovaní skúšania a hodnotenia v rámci semestra vychádzajú väčšinou z celkovej stratégie výučby predmetu v rámci modulu, ale niektorí (Silvia, Miroslav) sa rozhodujú aj podľa aktuálnej situácie v rámci semestra a prispôbujú sa konkrétnym podmienkam výučby. Spolupráca učiteľov pri vytváraní stratégie skúšania a hodnotenia je iba na úrovni diskusií v rámci katedier, v niektorých prípadoch ani na tejto úrovni (Anna, Jozef). Respondenti Soňa a Silvia nespolupracujú s inými učiteľmi pri vytváraní stratégie a hodnotenia študentov, keďže sú jediné vyučujúce tohto predmetu v študijnom odbore.

Predmet skúšania a hodnotenia

Respondenti pri výučbe využívajú metodologický prístup ESP a v rámci neho CLIL ako hlavnú metódu pre výučbu anglického jazyka v odbornej komunikácii (kap. 2.5.1). Predmetom skúšania a hodnotenia je aktuálny sylabus (kap. 2.1.5). Zameriavajú sa na preverovanie, skúšanie a hodnotenie úrovne odbornej slovnej zásoby, vedomostí aj jazykových zručností v rámci odboru. Do určitej miery je predmetom hodnotenia aj obsah učiva, ktorý je v súlade s odborom, pre ktorý sa anglický jazyk vyučuje. Naši respondenti študentov vopred informujú o tom, čo a ako bude hodnotené. Predmetom skúšania a hodnotenia je iba to, čo sa preberie na hodinách, prípadne to, čo študenti mali na domácu úlohu.

Formy skúšania a hodnotenia

Formy skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra sú u našich respondentov rôzne. Ich výber a realizácia závisí od učiteľa, ale aj od rôznych vonkajších podmienok a vplyvov, ako organizácie jazykovej výučby, počtu študentov v skupine, jazykovej úrovne študentov v skupine, aktuálnej situácie počas semestra a pod. (kap. 2.5.2)

Prevažuje priebežné skúšanie, v rámci ktorého vyučujúci študentov priebežne aj hodnotia, formatívne, ale nie vždy systémovo, keďže väčšina z nich pre priebežné hodnotenie nemá vypracované hodnotiace kritériá a väčšinou nie je známkované. Výsledky vzdelávania v rámci semestra preverujú naši respondenti prostredníctvom písomného a ústneho skúšania; cvičení, prezentácií, rôznych písomných zadaní (Kap. 2.1.1). Jeden respondent (Mária) využíva aj portfólio. Všetci respondenti považujú za dôležité aj domáce úlohy. Hodnotenie domácich úloh, v rámci ktorého poskytujú študentom väčšinou písomnú spätnú väzbu, je tiež formatívne.

Počas semestra študenti píšu jeden test v závere semestra (Jozef, Soňa, Mária), v jednom prípade (Miroslav) počas skúškového obdobia a v dvoch prípadoch (Lucia, Anna) píšu dva testy počas semestra, pričom v jednom prípade (Lucia) má predmet vyššiu hodinovú dotáciu. Silvia v tomto semestri pre študentov test nepripravila. Úlohy v testoch si vyučujúci zostavujú sami, predmetom testovania je učivo, ktoré sa preberalo na hodinách, prípadne bolo domácim zadaním. Cvičenia v testoch sú väčšinou zamerané na slovnú zásobu, prácu s textom, prípadne na zisťovanie postojov a názorov študentov k daným témam. Respondenti používajú vlastné metódy opravovania a vyhodnocovania testových úloh, väčšinou prostredníctvom bodov, ktoré potom premietajú do percentuálneho vyhodnotenia. Známkou hodnotia študentov na záver semestra. Výsledné hodnotenie u väčšiny respondentov zahŕňa prácu a výsledky študentov počas semestra a je holistické, hoci sa opierajú o percentuálne kritériá. U jedného respondenta (Miroslav) je hodnotenie založené na jednom teste, ktorý sa realizuje počas skúškového obdobia, a jediným kritériom pre udelenie známky je počet bodov, pričom minimálne percento je 70.

Kritériá na hodnotenie

Kritériá na hodnotenie si respondenti volia sami, prípadne sa opierajú o spoločné rozhodnutie katedry. Kritériá sú uvedené v študijných poriadkoch a študenti sú s nimi oboznámení vopred. V jednom prípade (Mária) sa vyučujúca opiera o kritériá, ktoré sú určené pre celú fakultu a uvedené v študijnom poriadku. Všetky tri univerzity používajú klasifikáciu študentov v rámci ECTS, ale percentuálne rozpätia klasifikačných stupňov (A – FX) sú veľmi rozdielne nielen na úrovni vyučujúcich, ale aj na úrovni inštitúcií (Minimálne percento je uvádzané od 56 do 75). Väčšina našich respondentov hodnotí holisticky. Znamky sa musia zapísať do informačného systému univerzity

a do indexu študentov. Presné pravidlá pre tieto úkony sú uvedené v študijných poriadkoch.

Komunikácia so študentmi

Všetci naši respondenti komunikujú so študentmi v rámci vyučovania, počas konzultácií, prostredníctvom mailov alebo sociálnej siete. Niektoré pravidlá komunikovania učiteľov so študentmi sú definované v študijných poriadkoch, napríklad potreba oboznámenia študentov s kritériami pre hodnotenie ich výsledkov, alebo poskytovanie spätnej väzby študentom v rámci skúšania a hodnotenia. Okrem toho, ohľadne skúšania a hodnotenia vyučujúci komunikujú so študentmi prostredníctvom interných informačných systémov univerzít. Pravidlá pre túto komunikáciu sú definované v študijných poriadkoch, alebo aj v interných smerniciach jednotlivých fakúlt (Kap. 2.5.1).

Spätná väzba a jej implementácia do procesu skúšania a hodnotenia

Všetci naši respondenti poskytujú študentom spätnú väzbu, elektronickou formou v prípade domácich úloh, osobne, niektorí aj písomne, v prípade vyhodnotenia testov a na ústnej skúške a počas konzultácií. Niektorí respondenti (Anna, Lucia, Mária) tiež získavajú spätnú väzbu od svojich študentov, pričom sa zameriavajú aj na ich názory na výučbu a hodnotenie. Spätnú väzbu zo skúšania a hodnotenia študentov sa niektorí z respondentov (Jozef, Lucia) snažia implementovať do následnej výučby a skúšania a hodnotenia (Kap. 2.5.2).

Objektívnosť skúšania a hodnotenia

Všetci naši respondenti deklarujú svoju snahu o objektívne skúšanie študentov. Svoje predstavy o objektivite skúšania a hodnotenia implementujú do svojich stratégií rôzne; skúšajú študentov priebežne a rôznymi formami, minimálne vo dvojiciach, často v skupine, zapájajú do hodnotenia samotných študentov, pre skúšanie vyberajú formy, ktoré sú atraktívne pre študentov, napríklad prezentáciu. Predmetom skúšania a hodnotenia je v každom našom prípade iba to, čo je predmetom výučby v rámci obdobia, za ktoré je študent hodnotený, rozsah skúšania a hodnotenia nie je veľký, študenti v rámci skúšania dostávajú aj úlohy, ktoré už raz vypracovávali. Muži v našom výskume (Jozef a Miroslav) sa snažia vyhnúť prípadnej subjektivite v hodnotení študentiek, jeden respondent (Miroslav) dokonca uvádza tento dôvod ako prekážku v realizácii ústnej skúšky.

Realizácia skúšky na konci semestra

Napriek tomu, že anglický jazyk patrí k predmetom, kde je ústna skúška žiaduca, nie všetci naši respondenti ju na konci semestra realizujú. Ústna skúška buď chýba, alebo nie je veľmi náročná, keďže študenti dopredu poznajú témy a môžu sa na ne pripraviť. Atmosféra na skúškach nie je stiesnená, ani stresujúca (Kap. 2.1.1). Na písomných skúškach dostávajú študenti predtlačené úlohy s inštrukciami v anglickom jazyku, na vypracovanie ktorých boli väčšinou pripravovaní, majú dostatok času, pracujú samostatne a učitelia ich nestresujú. Ústnu skúšku na konci semestra realizuje 5 našich respondentov (Anna, Jozef, Lucia, Jana, Soňa). 2 respondenti (Miroslav, Mária) ústnu skúšku nepovažujú za dôležitú a 1 respondentka (Silvia) nerealizovala ústnu skúšku v rámci semestra, ktorý bol predmetom nášho výskumu, pričom ako dôvod uviedla svoje aktuálne rozhodnutie pod vplyvom vonkajších javov. Ústne skúšky našich respondentov prebiehali rôzne. Respondenti skúšali študentov prostredníctvom rozprávania na jednu tému, ktorú si študenti vytiahli na lístočku, pričom na ňom bola iba jedna otázka, jedna téma a odborná terminológia (Anna, Lucia, Jana), situácie pre role – plays (Soňa). Jeden respondent (Jozef) organizoval skúšku formou kolokvia, kde si študenti ťahali témy, ale rozprávali aj o svojich prezentáciách a diskutovali. Na záver ústnych skúšok naši respondenti hodnotili výsledky študentov nielen na skúške ale aj za celý semester.

Osobná skúsenosť respondentov so skúšaním a hodnotením počas ich vysokoškolského štúdia

Dvaja naši respondenti (Jozef a Miroslav) uvádzajú ako jeden z faktorov, ktorý vplýva na ich stratégiu skúšania a hodnotenia študentov, skúsenosti z vlastného skúšania a hodnotenia počas ich vysokoškolského štúdia. Obaja spájajú tieto svoje skúsenosti s neobjektívnosťou počas skúšania a hodnotenia, a preto, v snahe vyhnúť sa takémuto správaniu, robia opatrenia na zabezpečenie čo najobjektívnejšieho postupu. Jeden respondent (Jozef) sa vyhýba skúšaniam jednotlivých študentov a skúša ich minimálne vo dvojici, druhý respondent (Miroslav) z tohto dôvodu ústnu skúšku nerealizuje vôbec, realizuje iba písomnú skúšku, ktorú on sám považuje za najobjektívnejšiu formu skúšania a hodnotenia. Ostatní respondenti osobnú skúsenosť so skúšaním a hodnotením nepovažujú za relevantnú pre ich vlastnú stratégiu skúšania a hodnotenia študentov.

Rodový prístup k študentom pri skúšaní a hodnotení

Otázka rodového prístupu k študentom v rámci skúšania a hodnotenia je relevantná u dvoch našich respondentov (Jozef a Miroslav), ktorí uvádzajú možné problémy pri skúšaní a hodnotení dievčat, ktorým sa obaja snažia vyhnúť. Jozef to rieši organizáciou skúšania – na skúške musia byť minimálne dvaja študenti, prípadne celá skupina, a Miroslav to uvádza ako jeden z dôvodov, prečo nerealizuje ústnu skúšku vôbec.

Vysokoškolská pedagogika

Všetci naši respondenti majú pedagogické vzdelanie. Oporu v odbornej literatúre z vysokoškolskej pedagogiky neuvádza ani jeden respondent. Všetci (okrem Miroslava) uvádzajú, že pri svojej výučbe sa sporadicky, nie systémovo, opierajú o didaktiku anglického jazyka v odbornej komunikácii (ESP, CLIL), ale nie špecificky v oblasti skúšania a hodnotenia študentov. Všetci naši respondenti okrem Miroslava využívajú poznatky z vedeckých konferencií a seminárov. Respondenti nie sú pre hodnotenie študentov inštitucionálne školení.

Vplyv európskej vzdelávacej politiky na skúšanie a hodnotenie študentov

Respondenti pri výučbe, skúšaní a hodnotení študentov vychádzajú z niektorých dokumentov európskej vzdelávacej politiky, ktoré poznajú väčšinou nepriamo, sprostredkovane, z konferencií alebo metodických školení, ktorých sa ako vyučujúci anglického jazyka zúčastňujú. Hlavný dokument, ktorým sa riadia, je Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Tento dokument však nevyužívajú ako celok, opierajú sa iba o jeho všeobecne akceptované úrovne hodnotenia pre jazyky. Ani jeden z našich respondentov nepoznal v čase nášho výskumu dokument ESG, a teda ani najnovšie zásady pre hodnotenie vysokoškolských študentov uvedené v časti 3.1 (2015). Napriek tomu, intuitívne uplatňujú niektoré zo všeobecne platných zásad pre hodnotenie, ako sme ich uviedli v kapitole 2.4.2. - kritériá a metódy hodnotenia ako aj kritériá pre známkovanie sú študentom vopred oznámené, študentom je poskytovaná spätná väzba, ktorá je v prípade potreby spojená s radami pre učenie sa. Na druhej strane, v procese skúšania a hodnotenia študentov sa neuplatňujú ďalšie dve zásady uvedené v tomto dokumente (ktoré však nie sú v kompetencii učiteľa, ale inštitúcie) – naši respondenti nedostávajú podporu v rozvoji svojich zručností, a hodnotenie sa nevykonáva viac ako jedným skúšajúcim.

4. 3. 1 Ilustrovanie medziprípadovej analýzy a prezentácia analýzy výsledkov anonymného prieskumu medzi študentmi

V nasledujúcich tabuľkách uvádzame príklady, ktoré ilustrujú naše prípadové štúdie. V závere tejto kapitoly prezentujeme analýzu výsledkov anonymného prieskumu medzi študentmi.

Tabuľka č.2 prezentuje hlavné kategórie a ich reflektovanie dvomi našimi respondentmi, ktorí v našej viacnásobnej prípadovej štúdii predstavujú najkontrastnejšie prípady. Ide o analýzu dát v rámci prípadu (*within case display*).

Tabuľka č.2: Znáozornenie jednotlivých kategórií v rámci prípadu (within case display) podľa Milesa a Hubermana (1994)

| Kategória | Anna | Miroslav |
|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Inštitucionálny rámec</i> | Spolupracuje na vytváraní interných predpisov fakulty aj materiálov pre výučbu a riadi sa nimi. | Akceptuje určitý rámec výučby na úrovni katedry (syllabus a minimálne percento úspešnosti), aj keď vyjadruje nesúhlas, ale pri výučbe postupuje iba podľa seba. |
| <i>Autonómnosť učiteľa</i> | Používa vlastné študijné materiály, má vlastnú stratégiu výučby, skúšania a hodnotenia študentov a otvorene priznáva, že sa s nikým nechce o to deliť. | Podľa neho si môže vysokoškolský učiteľ učiť, čo chce a ako chce. Nemal by byť obmedzovaný ani pri skúšaní a hodnotení študentov. |
| <i>Kurikulum</i> | Kurikulum predstavuje pre ňu rámec nielen pre systematické projektové vyučovanie, ale aj pre skúšanie a hodnotenie študentov. | Kurikulum a dokonca aj syllabus, ktorý katedra vytvorila, považuje za obmedzujúci. |
| <i>Syllabus</i> | Syllabus je pre ňu záväzný, vytvára si ho sama, zameriava sa na študentov a ich potreby. | Syllabus je formalita – dokument, ktorý treba vložiť do informačného systému, ale netreba sa ním riadiť. |

| | | |
|-----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Stratégia skúšania a hodnotenia</i> | Jej stratégia je premyslená a pripravená na celé obdobie štúdia anglického jazyka, t.j. na 4 semestre. V rámci projektovej výučby sú študenti pripravovaní a hodnotení z čiastkových výstupov, ktoré smerujú k záverečnému výsledku ich práce. | Počas semestra sú študenti priebežne ústne skúšaní zo slovnej zásoby, ale hodnotení iba slovne. Na konci semestra, počas skúškového obdobia, sú hodnotení na základe výsledkov testu, úlohy ktorého sú zamerané na preklad slovnej zásoby. |
| | Študenti sú v rámci semestra skúšaní a hodnotení priebežne, na záver semestra absolvujú ústnu skúšku a vyučujúca komplexne zhodnotí ich výsledky za celý semester | |
| <i>Predmet skúšania a hodnotenia</i> | Skúša a hodnotí iba to, čo bolo predmetom výučby počas semestra. Hodnotí tiež výsledky samostatnej práce študentov v rámci projektu a v neposlednej rade aj ich snahu. Hodnotí rôzne výstupy študentov. | Skúša a hodnotí iba to, čo bolo predmetom výučby počas semestra. Hodnotí iba znalosť slovnej zásoby. |
| <i>Formy skúšania a hodnotenia</i> | Používa rôzne formy skúšania – priebežné, formatívne aj sumatívne, individuálne aj skupinové, ústne aj písomné. Hodnotenie je holistické. | Skúša priebežne, hodnotí formatívne, ale klasifikuje iba na základe percentuálneho vyhodnotenia jedného záverečného testu. Neposkytuje inú možnosť pre hodnotenie, aj keď študentovi chýba 1 bod. |
| <i>Kritériá pre hodnotenie</i> | Vypracovávanie domácich úloh, príprava materiálov v rámci prípravy projektu, prezentácia, dva písomné testy (min. percento úspešnosti 65), ústna skúška. | Príprava na hodinu, domáce úlohy, záverečný test (min. percento úspešnosti 70) |
| <i>Komunikácia so študentmi</i> | So študentmi komunikuje mailom aj v rámci konzultačných hodín. | So študentmi komunikuje mailom aj v rámci konzultačných hodín. |

| | | |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Spätná väzba</i> | Študentom poskytuje adekvátnu spätnú väzbu v podobe opravy chýb, vysvetľovania a odporúčania pre ďalšie štúdium, ap., počas celého semestra, vrátane skúškového obdobia. | Študentom poskytuje spätnú väzbu hlavne počas skúškového obdobia - po napísaní testu – so študentmi rozoberá chyby v teste. |
| <i>Osobná skúsenosť</i> | Osobnú skúsenosť so skúšaním a hodnotením počas svojho štúdia na VŠ nepovažuje za relevantnú pre vlastnú stratégiu skúšania a hodnotenia študentov. | Osobná skúsenosť so skúšaním a hodnotením na VŠ významne ovplyvnila jeho rozhodnutie neskúšať ústne, keďže sa chce vyhnúť vlastnej možnej neobjektívnosti voči dievčatám na skúške. |
| <i>Snaha o objektivnosť skúšania a hodnotenia</i> | Skúšanie je transparentné a kritériálne. Študenti sú hodnotení z rôznych výstupov. Na skúške nikdy neskúša jedného študenta, snaží sa zapájať študentov do hodnotenia. | Písomný test, ktorý je zameraný iba na slovnú zásobu, považuje za najobjektívnejšiu formu skúšania a hodnotenia. Test neobsahuje žiadne chytáky. Neskúša ústne, aby sa vyhol neobjektívnemu hodnoteniu študentov. |
| <i>Realizácia ústnej skúšky na záver semestra</i> | Študenti pred skúškou dostanú témy, na ktoré sa môžu pripraviť a na skúške si potom ťahajú 1 tému, na základe ktorej najprv vedú monológ a neskôr dialóg s vyučujúcou. | Ústna skúška nie je. |
| <i>Odborná literatúra</i> | Podľa potreby hľadá oporu v odbornej literatúre z oblasti pedagogiky a didaktiky anglického jazyka, hlavne ESP. Pravidelne sa zúčastňuje konferencií a seminárov. | Odbornú literatúru ani účasť na seminároch a konferenciách nepovažuje za potrebnú. |

V tejto tabuľke sme zámerne zobrazili analýzu údajov v rámci dvoch prípadov, keďže sme chceli poukázať na rozdiely medzi respondentmi, ktorí v našej viacnásobnej prípadovej štúdii predstavujú hraničné prípady. Anna so svojou systematickou stratégiou a realizáciou skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov sa najviac približuje k „ideálu“ vysokoškolského učiteľa, ako ho popisujeme v teoreticko – prehľadovej časti našej práce, zatiaľ čo Miroslav predstavuje príklad „deviantného“ prípadu, pre prezentáciu ktorého sme sa rozhodli aj z dôvodov, ktoré uvádzame v kapitole 3.3.1.

Pravdepodobné príčiny ich rozdielnych postupov môžu byť nasledovné: Anna patrí k skúseným pedagógom a v odbore, ktorý bol predmetom nášho výskumu, pôsobí ako učiteľ ESP niekoľko rokov. Pri výučbe sa opiera o odbornú literatúru v oblasti ESP a v jej rámci CLIL, a využíva poznatky z konferencií, ktorých sa pravidelne zúčastňuje. Stratégiu skúšania a hodnotenia si vytvorila sama, na základe pedagogického vzdelania a skúseností.

Miroslav síce vyštudoval pedagogickú fakultu, ale nikdy nepôsobil ako učiteľ, pracoval ako prekladateľ a tlmočník. V čase nášho výskumu pracoval na vysokej škole druhý rok.²³ Jeho prístup k výučbe, a v rámci nej aj k skúšaniam a hodnoteniu študentov, je intuitívny a založený hlavne na skúsenosti z obdobia vlastného vysokoškolského štúdia. Keďže autonómnosť vysokoškolského učiteľa si vysvetľuje ako absolútnu slobodu, odmieta niektoré pravidlá vyplývajúce z inštitucionálneho rámca, ktoré považuje za obmedzujúce. Svoju stratégiu skúšania a hodnotenia považuje za dobrú a hlavne objektívnu, aj keď si je vedomý, že je rozdielna aj od stratégií učiteľov na katedre. V realizácii skúšania a hodnotenia študentov sa prejavuje jeho frustrácia z problémov, ktoré v súčasnosti pre vysokoškolského učiteľa anglického jazyka v odbornej komunikácii podľa neho predstavuje nedostatočná jazyková príprava študentov na strednej škole, ako aj ich nezáujem o priebežné štúdium.

Tabuľka č. 3 znázorňuje reflektovanie niekoľkých hlavných kategórií všetkými respondentmi; ide o prezentovanie naprieč prípadmi (*cross case display*).

²³ V nasledujúcom akademickom roku zo školy odišiel a opäť sa venuje prekladateľskej činnosti.

Tabuľka č.3: Znáozornenie skúšania a hodnotenia študentov naprieč prípadmi (cross-case display) podľa Milesa a Hubermana (1994)

| Respondent | Skúšanie | Hodnotenie |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anna <i>Fakulta prírodných vied</i> <i>Chémia a aplikovaná</i> <i>chémia</i> | Skúša priebežne, písomne aj ústne, využíva rôzne formy skúšania v rámci projektovej výučby, študenti pripravujú prezentáciu, vypracovávajú úlohy, tvoria glosár, píše dva testy a na konci semestra realizuje ústnu skúšku. | Testy hodnotí percentuálne – minimálna hranica je 65 percent. Do hodnotenia započítava aj domáce úlohy, prípravu na prezentáciu a ústnu skúšku. Hodnotí študentov komplexne a holisticky. Najlepší študenti súťažia so svojimi prezentáciami v ŠVOČ, čo sa im tiež zarátava do hodnotenia v rámci semestra. |
| Jozef <i>Fakulta prírodných vied</i> <i>Aplikovaná informatika</i> | Počas semestra skúša študentov priebežne, zameriava sa na slovnú zásobu a prezentácie. Študenti píše test zameraný na slovnú zásobu. Ústna skúška je vo forme prezentácií. | Hodnotí študentov holisticky, aj keď percento úspešnosti je pre katedru spoločné - 65. Veľký význam pripisuje prezentáciám. Podporuje študentov v seba hodnotení. Najlepší študenti súťažia so svojimi prezentáciami v ŠVOČ, čo sa im tiež zarátava do hodnotenia v rámci semestra. |
| Miroslav <i>Fakulta sociálnych vied</i> <i>Európske štúdiá</i> | Počas semestra skúša priebežne ústne, hlavne slovnú zásobu, zostavuje jeden záverečný test, v ktorom testuje znalosť jednotlivých slov, pričom úlohou študentov je preložiť ich do angličtiny, na konci semestra nerealizuje ústnu | Hodnotí študentov na základe 1 záverečného testu. Hodnotí študentov percentuálne – minimum je 70 percent, ak študentovi chýba jeden bod, musí si test opraviť. |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | skúšku. | |
| Lucia <i>Filozofická fakulta</i> <i>Etnológia</i> <i>a mimoeurópske štúdiá</i> | Skúša priebežne, dôraz kladie na slovnú zásobu, domáce úlohy, prácu s odbornými textami, prácu so slovníkmi a prezentácie. Počas semestra píše študenti 2 priebežné testy. Ústna skúška na konci semestra je individuálna a pre niektorých študentov kolokviálna. | Študentov hodnotí aj počas semestra, domáce úlohy a prezentácie, dva priebežné testy a ústne skúšanie. Percentuálna hranica úspešnosti je 70 percent. Hodnotí holisticky. |
| Jana <i>Filozofická fakulta – Psychológia</i> | Dôraz kladie na slovnú zásobu, domáce úlohy a prácu s odborným textom. Študenti nerobia prezentácie, píše jeden test a vykonávajú ústnu skúšku. | Do hodnotenia sa započítava práca počas semestra, domáce úlohy, výsledky písomnej a ústnej skúšky. V hodnotení sa neopiera o percentá, a zohľadňuje aj snahu študentov. |
| Soňa <i>Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce</i> <i>Ošetrovatel'stvo</i> | Dôraz kladie na slovnú zásobu a tzv. role-plays. Počas semestra skúša priebežne ústne na hodine a zadáva domáce úlohy. Skúša iba ústne na konci semestra, formou role-plays. | Hodnotí hlavne zručnosti študentov, ktoré sú potrebné pre komunikáciu v odbore. Nemá stanovené žiadne percento úspešnosti, hoci v informačnom liste je minimálne 55 percent. |
| Silvia <i>Fakulta teológie – Teológia</i> | Skúšanie študentov sa opiera o učebnicu, ktorá okrem odborných textov pokrýva aj všetky jazykové zručnosti. Študenti nepíšu test, ani nemajú ústnu skúšku. Výstup učenia sa predstavuje prezentácia na tému, ktorá súvisí s témami sylabusu. | Hodnotenie študentov zahŕňa prácu počas semestra, domáce úlohy a prezentáciu. Je holistické, neopiera sa o žiadne percentuálne kritérium a je ovplyvnené pozitívnym prístupom študentov k učeniu sa anglického jazyka. |

| | | |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mária <i>Materiálovotechnologická fakulta – všetky odbory</i> | Skúša študentov priebežne, na základe cvičení z učebnice, slovnú zásobu aj rôzne aktivity študentov na hodinách. Študenti robia prezentácie, postery, projekty aj portfólio. Dôraz kladie na prácu v tíme. Ústnu skúšku na záver semestra nerealizuje. | Študentov hodnotí holisticky, aj keď záverečný test hodnotí podľa percentuálnej škály, ktorá je jednotná pre celú fakultu; minimálne 55 percent. Hodnotí aj prácu počas semestra, prácu v projektoch, prezentáciu a portfólio. Najlepší študenti súťažia so svojimi prezentáciami v ŠVOČ, čo sa im tiež zarátava do hodnotenia v rámci semestra. |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

V tejto tabuľke uvádzame stručnú charakteristiku procesu skúšania a hodnotenia študentov, ktorý sme podrobnejšie popísali v jednotlivých prípadových štúdiách. Z prehľadu je evidentné, že medzi jednotlivými respondentmi sú spoločné znaky ale aj rozdiely. K spoločným znakom patrí dôraz na odbornú slovnú zásobu, prácu s odborným textom, priebežné ústne a písomné skúšanie, zadávanie domácich úloh, prezentáciu, aj keď v realizácii skúšania a hodnotenia výsledkov a výstupov každý respondent postupuje inak. Rozdiely medzi respondentmi sú v konkrétnych požiadavkách na hodnotenie (čo je ale limitované naším výskumom na jeden semester). Respondenti hodnotia rôzne výsledky a výstupy študentov, čo ale vyplýva aj z rozdielnosti študijných odborov a hlavne podľa rozdielnych kritérií, napríklad percento úspešnosti je rozdielne už na úrovni vysokých škôl, t.j. v našom prípade na úrovni nami skúmaných troch univerzít. Ďalšie rozdiely sú medzi jednotlivými fakultami a tiež medzi jednotlivými respondentmi. Okrem toho sú rozdielne aj prístupy jednotlivých respondentov k hodnoteniu študentov, väčšina z nich postupuje holisticky, aj keď sa opiera o odporúčané percentuálne kritériá. Jeden respondent (Miroslav) sa riadi iba percentuálnym kritériom.

V tabuľke č. 4 uvádzame vybrané výroky našich respondentov, ktoré dokresľujú ich filozofiu skúšania a hodnotenia, ich predstavy o správnosti hodnotenia a poukazujú na to, na čo kladú jednotliví respondenti dôraz.

Tabuľka č.4: Meta - tabuľka výrokov jednotlivých respondentov (podľa Milesa a Hubermana, 1994)

| | |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anna | <p>„Nemôžeme slovo zaokrúhliť ako číslo.“</p> <p>„Výslovnosť aj gramatika je dôležitá, nie sme Angličania, ani Američania, ale môžeme byť Slováci s dobrou angličtinou.“</p> <p>„Vždy si dávam pozor, aby na skúške boli minimálne dvaja študenti.“</p> <p>„Súhlasíte s týmto (záverečným) hodnotením?“ (Otázka študentovi)</p> |
| Jozef | <p>„Ja mám mimoriadne pozitívnu komunikáciu s kolegami z odboru je to strašne dôležité, to je jedna zo súčastí analýzy potrieb, ktorá tam je, bez toho by som bol úplne nahratý.....“</p> <p>„To im hneď na začiatku poviem, že test bude zostavený len z tých cvičení, ktoré spolu urobíme a ja ich trochu modifikujem, čiže na testoch nie sú žiadne prekvapenia. Ja si na to dávam pozor, všetko im hovorím dopredu....“</p> <p>„Študent nie je hodnotený nejakým náhodným výberom otázky a trebárs len testom, ale je hodnotený za nejaký progres a výsledky toho, čo počas celého toho semestra dosiahne.... Ja sa pokúšam hodnotiť študentov progres, každý má inú východiskovú pozíciu....“</p> <p>„Keď pri hodnotení zľavím a dám o jeden stupeň lepšie hodnotenie, je to motivačný faktor.“</p> <p>„V miestnosti musia sedieť všetci, ktorí sa prihlásili na skúšku, aby sa vedeli vzájomne hodnotiť, volám to pozitívne kritické hodnotenie, teda aby nepovedali, toto bolo zle, ale aby povedali, toto by som urobil inak, lepšie by bolo keby.....“</p> <p>„.....z dôvodu objektivizácie a je to ešte aj preto, že tie baby (...) dám jej zlú známku, a povie, že som ju obťažoval, lebo čo ...“.</p> <p>„.....kolokviálnym spôsobom, čiže v miestnosti musia sedieť všetci, ktorí sa prihlásili na skúšku, a vypočúť si aj ostatných, aj ten prvý, ktorý urobil a vyzývam ich, aby hodnotili prezentáciu...“</p> |
| Miroslav | <p>„Skúšam hlavne odbornú slovnú zásobu.“</p> <p>„Skúšam iba písomne, lebo to je najobjektívnejšie.“</p> <p>„Na toto si dávam pozor, aby fakt mali len to, čo sme spolu preberali.“</p> <p>„Študent ...bud' urobí, alebo neurobí (test). Keď mu chýba bod..... má smolu.“</p> |
| Lucia | <p>„Vyššie percentá prinútia študentov viac sa učiť ako tie nižšie...“</p> <p>„Počas semestra napríklad hodnotím aj tie domáce úlohy a za nedostávajú body.“</p> <p>„Slovnú zásobu som vyberala – kľúčovú a hlavne v kontexte ... nezachádzam do detailov ani pri hodnotení“</p> |
| Jana | <p>„Študenti vedia dopredu všetky otázky, ktoré budú na skúške.“</p> <p>„Hodnotím aj snahu študentov ...to, aký urobia progres, hlavne ak je slabá úroveň anglického jazyka.“</p> |

| | |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>„Test nerobím preto, že to pre mňa nemá význam, jazyk je o komunikácii.“</p> <p>„Píšem iba jeden test zameraný na slovnú zásobu. Ja ich mám 90 nie som ochotná robiť viac testov.“</p> |
| Silvia | <p>„Vstupný kapitál je veľmi dôležitý ....títo študenti sa chcú učiť...“</p> <p>„Bola som pri hodnotení ovplyvnená tou pozitívnou atmosférou ... nebudem klamať, že nie.“</p> |
| Soňa | <p>„Ústna skúška je role-plays – jeden je pacient, druhý je lekár a musia komunikovať v nejakej situácii.“</p> |
| Mária | <p>„Ja som si teraz uvedomila, že my nemáme kontinuitu v skúšaní, teda v testovaní, ale máme kontinuitu v projektoch ...ale projekty to nie je testovanie. Mám test, mám projekt a mám prácu na hodine.“</p> <p>„To percentuálne hodnotenie musíme vždy aj do infolistov písať, ale nie vždy to dodržiavame.“</p> <p>„Ja si viem študenta hneď ohodnotiť na hodine, a pomaly nepotrebujem ani písomku. ....ale písomný test musí byť. Ja hodnotím holisticky.“</p> <p>„Chcú po nás čísla, takže.. na test dávame 56%, to je stupnica pre celú fakultu.“</p> <p>„Skúška mi vôbec nechýba, v podstate tam išlo len o to, aby sa mi naučili niečo odrapotať.....“</p> <p>„Študentom zadáme, čo si majú všímať, a tak ich učíme, ako hodnotiť....“</p> |

Tabuľka č.5 uvádza príčiny zvoleného typu skúšania a hodnotenia jednotlivých respondentov.

Tabuľka č.5 - Príčiny zvoleného typu skúšania a hodnotenia jednotlivých respondentov

| Pseudonym | | | | |
|-----------|----|-----|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Anna | U1 | FPV | Chémia a aplikovaná chémia | Má vypracovanú stratégiu na celé 4 semestre Záverečný výstup je systematicky rozčlenený na čiastkové výstupy počas jednotlivých semestrov |
| Jozef | U1 | FPV | Aplikovaná informatika | Spôsob jeho výučby a charakter odboru, v ktorom anglický jazyk vyučuje, ovplyvňuje hodnotenie študentov, ktoré je holistické a pomerne subjektívne. (Respondent je vo vzťahu k študentom veľmi empatický) |

| | | | | |
|-----------------|----|-------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Lucia | U1 | FF | Etnológia a mimoeurópske štúdiá | Priebežné hodnotenie je holistické, predmet má dvojnásobne vyššiu hodinovú dotáciu ako u ostatných respondentov, vyučujúca nemusí riešiť problémy s nedostatkom času pre skúšanie a hodnotenie. |
| Jana | U1 | FF | Psychológia | Študenti sú začiatocníci, aj keď väčšinou nie úplní. Anglický jazyk je pre odbor dôležitý. |
| Miroslav | U1 | FSV | Európske štúdiá | Ústne hodnotenie považuje za málo objektívne, t.j. reliabilné a spravodlivé. Problémy so zahrnutím výslovnosti do hodnotenia Vplyv skúsenosti s hodnotením počas vlastného štúdia na vysokej škole Snaha vyhýbať sa konfliktným situáciám (napríklad skúšanie dievčat) |
| Soňa | U1 | FZaSP | Ošetrovateľstvo | Veľký počet študentov v skupine (Masifikácia vysokého školstva, preťaženosť vyučujúcich) – iba jeden test a jednoduchá ústna skúška. Špecifikum odboru – dôraz na praktické komunikačné zručnosti, ústna komunikácia s klientom. |
| Silvia | U2 | TF | Teológia | Vyučujúca učila na tejto škole iba jeden semester. Je ovplyvnená situačne - pozitívnym prístupom konkrétnej skupiny k učeniu. |
| Mária | U3 | MTF | Všetky odbory | Úzka spolupráca v rámci katedry jazykov aj s odbornými katedrami. Technické zameranie študijných odborov motivuje aj vyučujúce anglického jazyka k využívaniu technológií pre výučbu a teda aj skúšanie a hodnotenie študentov. |

Hlavný dôvod pre voľbu typu skúšania a hodnotenia študentov u našich respondentov je charakter predmetu, ktorý vyučujú (ESP), ako aj špecifickosť odboru, pre ktorý anglický jazyk vyučujú. Rozdiely medzi jednotlivými respondentmi pri voľbe typu skúšania

a hodnotenia študentov vyplývajú aj z ich osobnostných vlastností, ktoré prenášajú do rozhodovania o tom, ako budú realizovať výučbu a v rámci nej skúšanie a hodnotenie študentov, k čomu im poskytuje slobodu práve autonómnosť vysokoškolského učiteľa. Preto je napríklad postup Anny taký systematický a veľmi rozdielny od postupu Silvie. Úplne najviac sa o túto slobodu rozhodovania opiera Miroslav. Ďalšie dôvody, ktoré ovplyvňujú rozhodovanie našich respondentov sú - úroveň študentov (Jana), počet študentov (Soňa), hodinová dotácia (Lucia), prístup študentov k učeniu sa (Silvia), presvedčenie o objektívnosti zvoleného a subjektívnosti iného typu hodnotenia. (Miroslav).

Schéma č.1: Všeobecná kódovacia paradigma podľa Straussa a Corbinovej (1999)
(Príloha 1)

Podľa tejto schémy je semestrálna skúška v rámci skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov v centre procesu, ktorý sa odohráva v určitom organizačnom rámci definovanom na úrovni legislatívnej, univerzitnej, fakultnej a katedrovej, pričom hlavným aktérom v tomto procese je učiteľ. Účelom realizácie skúšania a hodnotenia študentov je prvotne potreba klasifikácie a tiež potreba dosiahnuť vzdelávacie ciele, pričom druhý účel nie je tak ľahko preukázateľný ako prvý. Výsledkom tohto procesu je klasifikácia študentov v podobe známky, ktorá je dôležitá pre získanie kreditov a výsledky vzdelávania v podobe vedomostí a zručností. Medzi hlavné intervenujúce podmienky patrí stratégia učiteľa a podmienky pre výučbu, medzi ktoré zaraďujeme úroveň vedomostí a schopností študentov, ich počet, materiálne vybavenie, organizácia výučby a pod.

Prezentácia analýzy výsledkov anonymného prieskumu medzi študentmi

Na doplnenie triangulácie výskumných metód sme uskutočnili anonymný prieskum medzi študentmi na fakulte, kde vyučoval jeden náš respondent (Miroslav). Prieskum sme urobili medzi tými istými študentmi dvakrát, s odstupom času, a študenti sa vyjadrovali všeobecne k téme skúšania a hodnotenia na fakulte, nie konkrétne k respondentovi. Študenti vnímajú skúšanie a hodnotenie na vysokej škole ako veľmi dôležitú súčasť výučby, a tento postoj sa počas štúdia ešte viac potvrdzuje (porovnali sme výpovede študentov 1. a 3. ročníka bakalárskeho štúdia). Mnohí si uvedomujú význam hodnotenia pre štúdium. Ich hlavnou požiadavkou na hodnotenie je spravodlivosť a objektivita. Preferovanie ústneho alebo

písomného skúšania je u študentov individuálne, ale podľa nich prevláda písomné skúšanie v závere semestrálnej výučby alebo v skúškovom období a sumatívne hodnotenie na základe jedného záverečného testu. Podľa študentov v skúšaní a hodnotení hlavnú a rozhodujúcu úlohu zohráva učiteľ a niektorí učitelia túto moc zneužívajú. Študenti pozitívne hodnotia prípravu na skúšku v rámci výučby, oboznámenie s predmetom skúšania a kritériami hodnotenia, komunikáciu s učiteľmi, spätnú väzbu od nich, organizáciu skúšok. Kreditový systém nepovažujú všetci za vyhovujúci. V predmete anglický jazyk v odbornej komunikácii pozitívne hodnotia prepojenie obsahu učiva s obsahom študijného odboru a zameranie na odbornú komunikáciu. Za najefektívnejšie považujú priebežné skúšanie a hodnotenie, ako aj hodnotenie viacerých rôznych študijných výsledkov počas semestra. Podľa nich by celkové hodnotenie malo zohľadňovať výsledky práce študenta počas semestra, vrátane písomnej a ústnej skúšky. Výpovede niektorých študentov, ktorí sa zúčastnili tohto prieskumu, uvádzame v Prílohe 12.

5 Diskusia

Základné zistenie vyplývajúce z medzipřípadovej analýzy je pomerne veľká variabilita foriem skúšania a hodnotenia študentov a konkrétne záverečnej semestrálnej skúšky, napriek tomu, že sme sa obmedzili na jeden predmet. Veľké rozdiely v našom súbore vykazuje Silvia, ktorá v sledovanom semestri záverečnú skúšku nerealizovala vôbec, a Miroslav, ktorý záverečné hodnotenie realizuje na základe jediného testu zameraného iba na slovnú zásobu, ktorý síce vykazuje vysokú reliabilitu, ale v dôsledku toho má z hľadiska aspektov hodnotenia študentov iné problémy. Ostatní respondenti realizujú hodnotenie študentov na základe posudzovania rôznych zručností a výstupov študentov, pričom ide o kombinovanie priebežného skúšania a hodnotenia počas aj na záver semestra.

Ako si vysvetľujeme takú veľkú variabilitu u učiteľov, ktorí sa pohybujú v rovnakom alebo podobnom inštitucionálnom rámci?

Inštitucionálny rámec býva niekedy chápaný ako legislatívne a interné pravidlá nastavené inštitúciou, na ktorej učiteľ pôsobí, teda vysokoškolský zákon, vyhlášky, študijné poriadky, pravidlá pre skúšanie a hodnotenie študentov a pod., ako sme popísali vyššie. Medzi termínmi inštitúcia a organizácia sa zvyčajne nerozlišuje. Ale možno práve v ďalej uvedenom ponímaní by sme mali konkrétne univerzity označovať ako organizácie, zatiaľ čo inštitúciou budeme rozumieť „ideálny typ“ vysokej školy, ako je popísaný

v zákone, ale tiež v predstavách pracovníkov fakúlt, študentov, ich rodičov, zamestnávateľov, a celej širokej verejnosti. Niektorí autori však chápu inštitucionálny rámec všeobecnejšie, pričom záväzné (regulatívne) pravidlá v ňom tvorí len jeden z troch „pilierov“ (Scott, 2013).

Regulatívny pilier inštitúcie - vysokej školy tvorí predpisy, ktoré sa dodržiavajú (aspoň teoreticky) školou ako organizáciou alebo štátom (vysokoškolský zákon), ktoré napríklad kodifikujú povinnosť vysokoškolského učiteľa hodnotenie realizovať.

Normatívny pilier inštitúcie vysokej školy v našom prípade zastupujú predovšetkým očakávania spojené s úlohou vysokoškolského učiteľa (napríklad očakávania vysokoškolských učiteľov, že im prináleží autonómia v záležitostiach výučby, očakávania študentov, že hodnotenie bude spravodlivé), ktoré sa snažia naplniť, ale aj očakávania učiteľov od študentov, napríklad ako budú k štúdiu a ku skúške pristupovať.

Konkrétne situácie, s ktorými sa učiteľ na vysokej škole stretáva, sú podľa Bombu a Trabalíkovej (2015) vytvárané štrukturálne, a to práve očakávaniami a napĺňaním očakávaní. Napriek predstave a snahe o objektivitu posudzovania výkonu študentov stratégia skúšania a hodnotenia nie je len individuálnou snahou vyučujúceho ale aj socio-kultúrnou štruktúrou rolí študenta a učiteľa.

Kultúrno-kognitívny pilier pozostáva z predstáv aktérov, v našom prípade vysokoškolských učiteľov, poprípade študentov o tom, čo vlastne znamená spravodlivosť, objektivita a reliabilita hodnotenia. Ako sme uviedli v kapitole 2.1.2, ide o kultúrne závislé predstavy o tom, čo je spravodlivé hodnotenie – v anglosaskom svete prevládala predstava, že spravodlivosť vyžaduje písomné skúšanie, zatiaľ čo v kontinentálnej Európe sa naopak presadzovalo presvedčenie, že podstatné ciele vzdelávania nie sú ľahko merateľné (čo sa vzdialene môže odrážať vo výroku nášho respondenta - Anna: *„Nemôžeme slovo zaokrúhliť ako číslo.“*).

Samozrejme, že hranica medzi týmito piliermi je neostrá, za určitých okolností by sa požiadavka spravodlivosti mohla stať nielen normatívnym očakávaním spojeným s úlohou, ale mohla by byť aj súdne vymáhaná a stala by sa tak regulatívnym pravidlom.

Prvý pilier hovorí, čo je predpísané, druhý, čo je „morálne správne“. Už tieto dva piliere sa môžu rozchádzať, a preto niektorí z našich respondentov nerešpektujú napísané pravidlá,

lebo sa domnievajú, že nie je nemorálne pracovať so študentmi inak, ako je predpísané. Príkladom je Silvia, ktorá ignoruje vypracovaný informačný list, pretože nesúhlasí s témami, ktoré sú v ňom uvedené (rodina, šport a pod.) a preto sa rozhodne sa pracovať s témami, ktoré sú blízke študentom teológie.

Tretí pilier ide ešte hlbšie, odráža ontologické presvedčenia o povahe reality, teda predstavy aktérov o samotnej povahe reality, napríklad, že k objektivite je nutné alebo postačujúce, aby sa skúšania zúčastnilo viac študentov. Nemôžeme vylúčiť, že niektorí aktéri sa pridávajú určitých presvedčení tiež preto, že robia ich život pohodlnejším. Zrejme by sa všetci zúčastnení aktéri zhodli na normatívnej požiadavke, aby hodnotenie bolo „objektívne“, resp. „spravodlivé“. Obsahy, ktoré však týmto pojmom rôzni učitelia a študenti dávajú na úrovni svojich presvedčení, sú rôzne. Avšak požiadavka, aby bolo hodnotenie spravodlivým a objektívnym zároveň, sa podľa Klebera (in Baďuríková a kol., 2001) ukazuje byť utopistickou.

Dôležité podľa Scotta (2013, s. 60) je tiež to, aká je miera *záväznosti a presnosti* regulatívnych pravidiel. Keď sú právne normy (vysokoškolský zákon) veľmi vágne vo vymedzení hodnotenia a príslušné univerzitné orgány nie sú príliš aktívne vo vymáhaní stanovených pravidiel (ich kontrola a sankcionovanie), a presnosť a záväznosť pravidiel je teda malá, tým viac záleží na tom, k čomu sa učitelia cítia mravne (normatívne) viazaní, a aké kultúrno-kognitívne presvedčenie za týmito obsahmi stojí. O to viac je závažné, že učitelia nie vždy aktívne spolupracujú na tom, aby svoje subjektívne porozumenie toho, čo je správne hodnotenie, nejakým spôsobom kultivovali – hlavne prostredníctvom vysokoškolskej didaktiky alebo teórie pedagogického hodnotenia.

Výsledky nášho výskumu čiastočne potvrdzujú výsledky výskumu (Kohoutek, 2014), ktoré uvádzame v kapitole 2. Hoci náš výskum svojou kvalitatívnou podobou nepredstavuje reprezentatívnu vzorku vysokoškolských učiteľov, môžeme sa domnievať, že rovnako ako v Českej republike tak aj v Slovenskej republike zostáva hodnotenie študentov záležitosťou jednotlivých skúšajúcich na mikro-úrovni organizačnej štruktúry vysokoškolskej inštitúcie, väčšinou katedry, pričom sa školy spoliehajú na akademických pracovníkov ako hodnotiteľov v rámci semestrálnej výučby, ale neposkytujú im v tomto smere žiadnu podporu, napríklad v podobe školení.

6 Záver

Cieľom dizertačnej práce bolo zistiť, ako sa realizuje semestrálne skúšanie a hodnotenie študentov na vysokej škole. Rozhodli sme sa tento problém skúmať v širšom kontexte a preto sme si dali za cieľ zistiť aj to, čo a ako ovplyvňuje proces skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole, a akú podobu má bežná semestrálna skúška. Skúmali sme stratégie skúšania a hodnotenia vybraných učiteľov v predmete anglický jazyk v odbornej komunikácii v rôznych študijných programoch a ich realizovanie v rámci jedného semestra na viacerých fakultách troch vysokých škôl na Slovensku a zisťovali sme, či a ako naši respondenti realizujú skúšku na konci semestra.

V procese skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole navzájom pôsobia viacero faktorov. Realizuje sa v rámci inštitucionálneho rámca, ktorý zahŕňa jeho jednotlivé úrovne od najvyššej, legislatívnej, až po najnižšiu, katedrovú úroveň. Skúšanie a hodnotenie študentov na vysokých školách je definované v rôznych dokumentoch na každej z týchto úrovní. Okrem vnútorných podmienok, ku ktorým môžeme priradiť aj relatívne stále kauzálne podmienky, t.j. potrebu klasifikácie študentov a dosiahnutia vzdelávacích cieľov, vstupujú do tohto procesu aj intervenujúce podmienky, ktoré v tomto procese predstavujú hlavné premenné, ako úroveň vstupných vedomostí a schopností študentov v danom predmete, hodinová dotácia, počet študentov v skupine, materiálne vybavenie a organizácia výučby.

Najvýraznejšou premennou je však učiteľ, keďže ťažisko realizácie skúšania a hodnotenia študentov na vysokej škole spočíva na ňom. Aj výsledky nášho výskumu dokazujú, že učiteľ pri skúšaní a hodnotení študentov zohráva najrozhodujúcejšiu úlohu, či už pozitívnu alebo negatívnu. Je nesporné, že vzhľadom na povahu vzťahu k študentom je učiteľ stále tou najpovolanejšou osobou na posudzovanie práce študentov, hlavne preto, že má prístup k najúplnejším informáciám. Je však otázne, či je schopný také dôležité rozhodovania ako hodnotenie študentov vykonávať aj adekvátne. Naši respondenti hodnotia svojich študentov v rámci semestra sami. Nezúčastňujú sa žiadnych školení na túto tému, keďže nie sú organizované. V procese skúšania a hodnotenia sa spoliehajú na svoje pedagogické vzdelanie a didaktiku predmetu a nesnažia sa hľadať oporu vo vysokoškolskej pedagogike alebo v didaktike skúšania a hodnotenia študentov.

Z nášho výskumu vyplýva, že nami skúmaní vysokoškolskí učitelia sa správajú do značnej miery autonómne a to aj v procese skúšania a hodnotenia študentov. Nedá sa im uprieť snaha o realizovanie čo najlepšej stratégie skúšania a hodnotenia študentov a zabezpečenia objektívnosti a spravodlivosti pri hodnotení, ale v tomto úsilí sa väčšinou spoliehajú na seba, a v tom prípade sa nedá hovoriť o objektívnosti, ale naopak, skôr o veľkej miere subjektívnosti hodnotenia. Každý z nich používa svoju vlastnú stratégiu, rozdielne kritériá a hlavne rozdielne percentuálne vyjadrenie klasifikačných stupňov. Tieto rozdiely, ktoré nie sú iba na úrovni jednotlivých učiteľov, hodnotiteľov, ale aj na úrovni nami skúmaných univerzít, však nekorešpondujú s požiadavkou akontability a reliability hodnotenia študentov v rámci kreditového systému.

Väčšina našich respondentov skúša študentov priebežne a hodnotí ich formatívne aj sumatívne, pričom predmetom hodnotenia, s výnimkou jedného respondenta, sú rôznorodé aktivity a výstupy. Študenti sú s predmetom skúšania a kritériami hodnotenia vopred oboznámení a je im poskytovaná spätná väzba. Ústna skúška na konci semestra u väčšiny našich respondentov predstavuje uzatvorenie priebežného skúšania a hodnotenia študentov počas semestra, ale niektorí respondenti ju nerealizujú, hoci pre predmet anglický jazyk je žiaduca.

Vo výučbe našich respondentov sa prejavuje zameranie na študenta, ktoré uplatňujú v súlade s metodologickým prístupom ESP výučby, čo má pozitívny dopad aj na proces skúšania a hodnotenia študentov. Avšak v snahe prispôsobiť výučbu potrebám študentov prichádza k výraznému zužovaniu obsahu učiva, ktoré je predmetom skúšania a hodnotenia. Skúšanie a hodnotenie študentov sa naši respondenti niekedy až úzkostlivo snažia limitovať syllabom, to znamená, že neprekračujú jeho rámec, čo na jednej strane môže vyzeráť ako spravodlivé hodnotenie, ako to aj odôvodňujú, ale na strane druhej sa adekvátne nerozvíja potenciál študentov a v perspektíve dlhodobejšieho vzdelávania sa to môže prejaviť v znižovaní nárokov na výkon vysokoškolských študentov a teda aj v znižovaní kvality vzdelávania a to rozhodne nekorešponduje s koncepciou celoživotného vzdelávania. Dôvodom pre takúto stratégiu našich respondentov sú vonkajšie vplyvy, hlavne masifikácia vysokého školstva, ktorá prináša pre vysokoškolských učiteľov ESP problémy v podobe rozdielnej a väčšinou neadekvátnej úrovne ovládania anglického jazyka u študentov, ktorí prichádzajú na vysokú školu. V neposlednej rade na správanie sa

týchto učiteľov môže vplývať aj nerovnocenné postavenie predmetu anglický jazyk v odbornej komunikácii v rámci skúmaných študijných odborov.

Kvalitatívny metodologický prístup, ktorý sme pre náš výskum zvolili, na jednej strane limituje možnosť zovšeobecnenia (aj keď sa môžeme domnievať, že pri skúšaní a hodnotení študentov na vysokej škole postupujú podobne aj iní učitelia, keďže faktory, ktoré ovplyvňujú tento proces a v rámci neho aj realizáciu skúšky, sú podobné, a to nielen na slovenských vysokých školách), avšak na strane druhej prináša pomerne komplexný obraz procesu semestrálneho skúšania a hodnotenia študentov so zameraním sa na hlavného aktéra jeho realizácie, vysokoškolského učiteľa.

Problematika skúšania a hodnotenia študentov na vysokých školách by mala byť systémovojšie riešená na všetkých úrovniach inštitúcie. Prínosom by určite boli aj školenia alebo semináre zamerané na skúšanie a hodnotenie študentov, ktoré by nemalo byť takmer výhradne záležitosťou jedného učiteľa. Nemyslíme si, že treba siahť na autonómiu vysokoškolského učiteľa, ktorá mu dáva pomerne značnú slobodu rozhodovania a postupovania aj pri skúšaní a hodnotení študentov, avšak problémy, ktoré skúšanie a hodnotenie študentov prináša, by nemal riešiť sám.

Naša dizertačná práca otvára niekoľko otázok na diskusiu. Je to v prvom rade otázka profesijnej kompetencie vysokoškolských učiteľov v procese skúšania a hodnotenia študentov a teda reliability ich hodnotenia. Nemenej závažné sú ďalšie otázky ako masifikácia vysokého školstva, kontinuálnosť a kvalita jazykového vzdelávania na jednotlivých stupňoch vzdelávacieho systému, vplyv európskej vzdelávacej politiky na národné vzdelávanie, inštitucionálna a profesionálna podpora učiteľov v procese skúšania a hodnotenia študentov.

Výsledky nášho výskumu môžu byť reflektované vo vysokoškolskej pedagogike, didaktike anglického jazyka, vo výučbe učiteľov vysokých škôl, prípadne môžu dať podnet pre ďalší výskum v oblasti vysokoškolského vzdelávania, či už kvalitatívny alebo kvantitatívny, alebo môžu byť využité pre komparatívne štúdie.

7 Zoznam použitých informačných zdrojov

1. Altbach, P.G., McGill Peterson, P. (2007). *Higher Education in the New Century. Global Challenges and Innovative Ideas*. Rotterdam: Sense Publishers.
2. Arends, R. I. (1991). *Learning to Teach*. Boston: McGraw-Hill, Inc.
3. Astin, A.W., Antonio, A. L. (2012). *Assessment for Excellence, The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
4. Attard, A., ed. (2010). *Student - Centred Learning – Toolkit for students, staff and higher education institutions*. Brusel. Berlin: LASERLINE.
5. Baďuríková, Z. (2001). *Školská pedagogika*. Bratislava: UK.
6. Bajtoš, J. (2013). *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition.
7. Beneš, E. a kol. (1970). *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN.
8. Biggs, J. (2003). *Teaching for Quality Learning at University*. Philadelphia: SRHE.
9. Birenbaum, W.M. (2006). From class to mass in higher education. *New directions for Community Colleges*, 1974 (7), 1-16. Dostupné na onlinelibrary.wiley.com
10. Black, P., William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5: 1: 7-74.
11. Bloom S., Hastings J. T., Madaus G. F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw Hill, Inc.
12. *Bologna beyond 2010*. (2009). Report on the development of the European Higher Education Area. Leuven.
13. Bomba L., Trbalíková J. (2015). Plasticnosť vytvárania hodnotenia z pohľadu študenta vysokej školy. *PEDAGOGIKA. SK*, Ročník 6, č. 3: 141-159.

14. Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats - An Essential Approach to Business Management*. Vyhľadane 13.3. 2015, dostupné na http://www.debonoforschools.com/asp/six_hats.asp
15. Boud, D., Falchikov, N. (Editors). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education*. London: Routledge.
16. Bowen, W. G., Kurzweil, M. A., Tobin, E. M. (2006). *Equity and Excellence in American Higher Education*. University of Virginia Press.
17. Brown, G., Bull, J. a Pendlebury, M. (2003). *Assessing Student Learning In Higher Education*. London: Routledge.
18. Brown, S., Knight, P. (1994). *Assessing Learners in Higher education*. London: Kogan Page.
19. Brown S., Glasner A. (Editors). (1999). *Assessment Matters in Higher Education. Choosing and Using Diverse Approaches*. Buckingham a Philadelphia: SRHE Open University Press.
20. Brown, S., Race, P., Smith, B. (2005). *500 Tips on assessment*. London: Routledge Falmer.
21. *Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2003). Cambridge: Cambridge University Press
22. Celce-Murcia, M., Editor. (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Heinle. Cengage Learning.
23. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Taken from: Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press.
24. *Common European Framework in its Political and Educational Context*. Vyhľadane 10. 2. 2014, dostupné na <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
25. Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
26. Čechová H a kol. (1997). *Terciární vzdělávání ve vyspělých zemích, vývoj a současnost*. Praha: PedfUK.

27. Duke, D. L. (1990) *Teaching – An Introduction* . New York: McGraw-Hill, Inc.
28. Ďurič, L., Štefanovič, J. a kol. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
29. *Dvacet let reforem vysokého školství v Evropě po roce 1980*. (2002). Praha: ÚIV.
30. Dytrtová, R., Limpt, D. (2008). The results of research about learning competences during teacher training courses and the results of the self-reflection aspects of teaching. *Příprava učitelů v kontextu evropského vzdělávání*. Praha: ČZU. 81-87.
31. Ertl H. (2014). *A world of difference?* Mníchov: Herbert Utz Verlag GmGH.
32. *ET 2020 Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*. (2010). Praha: MŠ.
33. *Europass - Curriculum Vitae*. Vyhľadané 13. 3. 2014, dostupné na <https://europass.cedefop.europa.eu/>
34. *European Higher Education Area in 2012*. (2012) Brussels: Bologna process implementation Report, EACEA P9 Eurydice
35. *European Language Portfolio for Adults*. Vyhľadané 25. 4. 2014, dostupné na <http://www.coe.int/portfolio>
36. *Foreign Language Teaching in Schools in Europe*. (2001). Brussels: Eurydice.
37. Gavora, P. (1996). *Výskumné metódy v pedagogike*. Bratislava: Metodické centrum.
38. Gavora, P. (2008). *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK.
39. Gibbs, Simpson, (2003) *Assessment in Higher Education*.
40. Gibbs, G. and Simpson, C. (2002). How assessment influences student learning – a conceptual overview. Vyhľadané 24.5.2013. Dostupné na http://www.hlst.ltsn.ac.uk/current/assessment%20_influences.pdf
41. Gibbs, G., Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning. *Learning and teaching in higher education*. 1, 3-31. Vyhľadané 6.4. 2013, Dostupné na <http://www.glos.ac.uk/adu/clt/lathe/issue1/index.cfm>.

42. Giroux, H., Purple, D., Eds. (1983). *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?* Berkeley, CA: McCutchan.
43. Good, T., L. (2008). *21st Century Education. Vol. 1.,2.* London: Sage Publications, Inc.
44. Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace.* Praha: Portál.
45. Hrapková, N. (2005). Využívanie foriem skúšania v UTV a ich vhodnosť z pohľadu frekventantov štúdia. Vyhľadané 11. 4. 2016, dostupné na <http://www.uniba.sk/UTV.htm>
46. Hutchinson, T., Waters, A. (2008). *English for Specific Purposes.* Cambridge: Cambridge University Press.
47. Hyhlík, F. (1958). *Zkoušky na vysoké škole.* Praha: SPN.
48. Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyku.* Praha: Academia.
49. Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu.* Praha: Grada Publishing.
50. Iannone, P. a Simpson, A., eds. (2012). *Mapping University Mathematics Assessment Practices.* University of East Anglia. Durham University.
51. Izard, J. (1990). *Assessing learning achievement. Educational studies and documents.* UNESCO.
52. Kalhous Z., Obst O. (2002). *Školní didaktika.* Praha: Portál
53. Knight, P. (Editor). (1995). *Assessment for Learning in Higher Education.* London: Kogan Page.
54. Kohoutek, J. (2014). European standards for quality assurance and institutional practices of student assessment in the UK, the Netherlands and the Czech Republic. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (3), 310-325.
55. Kolář, Z., Šikulová R. (2009). *Hodnocení žáku.* Praha: Grada.
56. Komenský, J. (1991). *Velká didaktika.* Bratislava: SPN

57. Komora, J. (2008). *Skúšanie a hodnotenie žiakov vo vyučovacom procese*. Nitra: UKF.
58. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
59. Kosová, B. (1997). *Hodnotenie ako prostriedok humanizácie školy*. Banská Bystrica: PF UMB.
60. *Krátky slovník slovenského jazyka*. (1997). Bratislava: Veda.
61. Krellová K. (2005). *Pohľad učiteľov na skúšanie a hodnotenie žiakov*. Vyhľadané 4. 11. 2015, dostupné na https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis
62. *Lingea Veľký slovník anglicko - slovenský, slovensko-anglický*. (2008). Bratislava: Lingea.
63. Littleton, K. a kol., ed. (2010). *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley UK: Emerald Group Publishing Limited.
64. Mareš J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
65. McMillan, J.H. (2000). Fundamental Assessment Principles for Teachers and School Administrators. *Practical Assessment, Research&Evaluation*, 7(8).
66. McMillan, J.H. (2001). *Essential Assessment Concepts for Teachers and Administrators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Publishing Company.
67. Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis*, London: SAGE Publications.
68. Morrow, K. (2004). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press.
69. Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a v praxi*. Praha: Grada.
70. O'Neill G., Huntley-Moore S., Race P., (Editors). (2007). *Case Studies of Good Practices in Assessment of Student Learning in Higher Education*. Dublin: AISHE.
71. *Oxford English Ethymology Dictionary*. (2003). Oxford: Oxford University Press.

72. Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: Výzkumný směr „přístupů k učení“. *AULA*, 1 (1), 48-77.
73. Pálková J. (2009). Hodnotenie ako facilitačný faktor. *Príspevky ke konferenci Aktuální otázky vysokoškolské přípravy pedagogických pracovníků*. Ústí nad Labem: PedF UJEP.
74. Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
75. Petlák E. a kol. (2005). *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris.
76. Petty, G. (1996). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
77. Pilcher N., Smith K., Riley J. (2013). International Students' First Encounters with Exams in the UK: Superficially Similar But Deeply Different. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25 (1), 1-13.
78. Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada Publishing.
79. Poldauf I. (1984). *Velký anglicko - český slovník*. Praha: Academia.
80. Poórová, E. (2013). Excelencia a jej rozdielne ponímanie v súčasnom vysokoškolskom priestore. *Pedagogica actualis IV. Excelencia - nový fenomén vo vysokoškolskom vzdelávaní?* Trnava : UCM, 126- 131.
81. Průcha, J. (2005). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
82. Průcha J., Walterová E., Mareš J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
83. Průcha J. (2000). *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál.
84. Průcha, J. (ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
85. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. Routledge Falmer.
86. Rohlíková, L., Vejvodová J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada.
87. Řezníčková, D. (2002). Hodnocení výkonů vysokoškolských studentů. *Inovace vysokoškolské výuky v environmentálních oborech*. Praha: UK.

88. Ruben, B. (2004). *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges*. Portland: Booknews or (booknews.com).
89. Seely, J. (2005). *Oxford Guide to Effective Writing and Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
90. Schwarz, P., Webb, G. (2002). *Assessment – Case Studies, Experience and Practice from Higher Education*. London : Kogan Page Ltd.
91. Scott, W. R. (2014). *Institutions and organizations. Ideas, interests, and identities*. Los Angeles: Sage.
92. Skalková, J. (2007). *Obečná pedagogika*. Praha: Grada.
93. Slavík, J. (1999). *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál.
94. Slavík, M. a kol. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada.
95. Slovník súčasného slovenského jazyka. (2006). Vyhľadane 20. 2. 2016, dostupné na <http://slovník.juls.savba.sk>.
96. *Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky* (2006). Bratislava: ŠPÚ.
97. Stake, R.(1995). *The Art of Case Study Research*. London: SAGE Publications.
98. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area.(ESG)*. (2015). Brussels. Belgium: EURASHE.
99. Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
100. Stray, Ch. (2005). „From oral to written examinations: Cambridge, Oxford and Dublin 1700-1914, *History of Universities*, 20 (2), 76 – 130.
101. Struyven, K. a kol. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), 325-341.
102. *Student Assessment in Higher Education: A Comparative Study of Seven Institutions*. (2001). The Regents of the University of Michigan.
103. Šaling S., a kol. (1997). *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO.

104. Štepanovič, R. (1973). *Preverovanie vedomostí na vysokej škole*. Bratislava: SPN.
105. Štepanovič, R. (1987). *Pedagogika vysokej školy VI*. Bratislava: Ústav rozvoja vysokých škôl.
106. Štepanovič, R. (1998). K funkciám preverovania vedomostí. *Slovné hodnotenie a diferencované vyučovanie. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie*. Nitra: PF UKF. 19-23.
107. Švaříček, R., Šed'ová K. a kol. (2008). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vedách*. Praha: Portál.
108. Švec Š. (2004). *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andragogiky*. Prešov: MC.
109. Tandlichová, E. (1992). *Text pri rozvíjaní komunikatívnych zručností vo vyučovaní anglického jazyka*. Bratislava: FF UK.
110. Trim, J. (2001). The Work of the Council of Europe in the field of Modern Languages, 1957-2001. *Paper given at a Symposium to mark the European day of languages 26 September 2001 at the European Centre for Modern languages*. Graz.
111. Turek, I. (2003). Vzdelávacia politika Európskej únie. *Pedagogické rozhľady 2*, Banská Bystrica: MPC.
112. Turek, I. (2004). *Inovácie v didaktike*. Bratislava: MPC.
113. Turek, I. (2008). Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl. *Pedagogická spôsobilosť učiteľov vysokých škôl*. Trenčín: TnUAD, 6-15.
114. Turek, I. (2009). *Kvalita vzdelávania*. Bratislava: Iura Edition.
115. Turek, I. (2010). *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition.
116. Ur, P. (2012). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
117. Vališová A., Kasíková H. a kol. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada.

118. Vantuch J. (2007). Existuje európska vzdelávacia politika? Vyhľadane 26.4. 2015, dostupné na www.9.slov.sk/refernet/publicexistuje_eur_vzdel_politika.pdf
119. Vašutová J. (1990). Poznámky ke zkvalitňování výuky na vysoké škole. *Příspěvek pro Fórum vysokoškolských učitelů: Vzdělávání pro udržitelný rozvoj*. Praha : UK PedF.
120. Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: PedfUK.
121. Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolskej pedagogiky*. Praha: PedfUk.
122. Velikanič J. (1973). *Skúšanie, hodnotenie a klasifikácia žiakov*. Bratislava: SPN
123. Veteška, J. Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdelávání*. Praha: Grada.
124. Vyhláška MŠ o kreditovom systéme štúdia. Vyhľadane 20.2. 2016, dostupné na <http://www.minedu.sk>
125. Walker, Bonnie L. (1997). *Life Skills English*. American Guidance Service.
126. Walterová, E. (1994). *Kurikulum: Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: CDVU.
127. *Webster's Pocket Grammar, Speech and Style Dictionary of the English Language*. (1998). Trident Press International.
128. Wood, K. (2011). *Education: – The Basics*. London: Routledge.
129. Wright, R. (2008). *Educational Assessment*. London: SAGE Publications.
130. Yin, R. (2014). *Case Study Research*. London: SAGE Publications.
131. *Zákon o vysokých školách v Slovenskej republike 131/2002 Z.z.* Vyhľadane 10.3.2013, dostupné na <http://www.minedu.sk>
132. Zaťková, T. (2014). *Úvod do vysokoškolskej pedagogiky*. Trnava: UCM.

8 Zoznam príloh

1. Schéma č.1: Schéma všeobecnej kódovacej paradigmy (Strauss, Corbinová, 1999)
2. Schéma č.2: Viacnásobná prípadová štúdia
3. Dotazník pre respondentov
4. Záznam z pozorovania ústnej skúšky v predmete Anglický jazyk pre etnológov – Lucia
5. Informačný list predmetu Anglický jazyk pre informatikov - Jozef
6. Zadanie na písomnú skúšku v predmete Anglický jazyk pre európske štúdiá – Miroslav
7. Témy na ústnu skúšku v predmete Anglický jazyk v odbore Aplikovaná chémia – Anna
8. Vypracovaný a opravený test so spätnou väzbou od učiteľa - Mária
9. Glosár – Jozef
10. Poster – ŠVK – Mária
11. Tabuľka s kritériami pre hodnotenie prezentácií
12. Vyjadrenia študentov FSV v anonymnom prieskume

9 Zoznam obrázkov

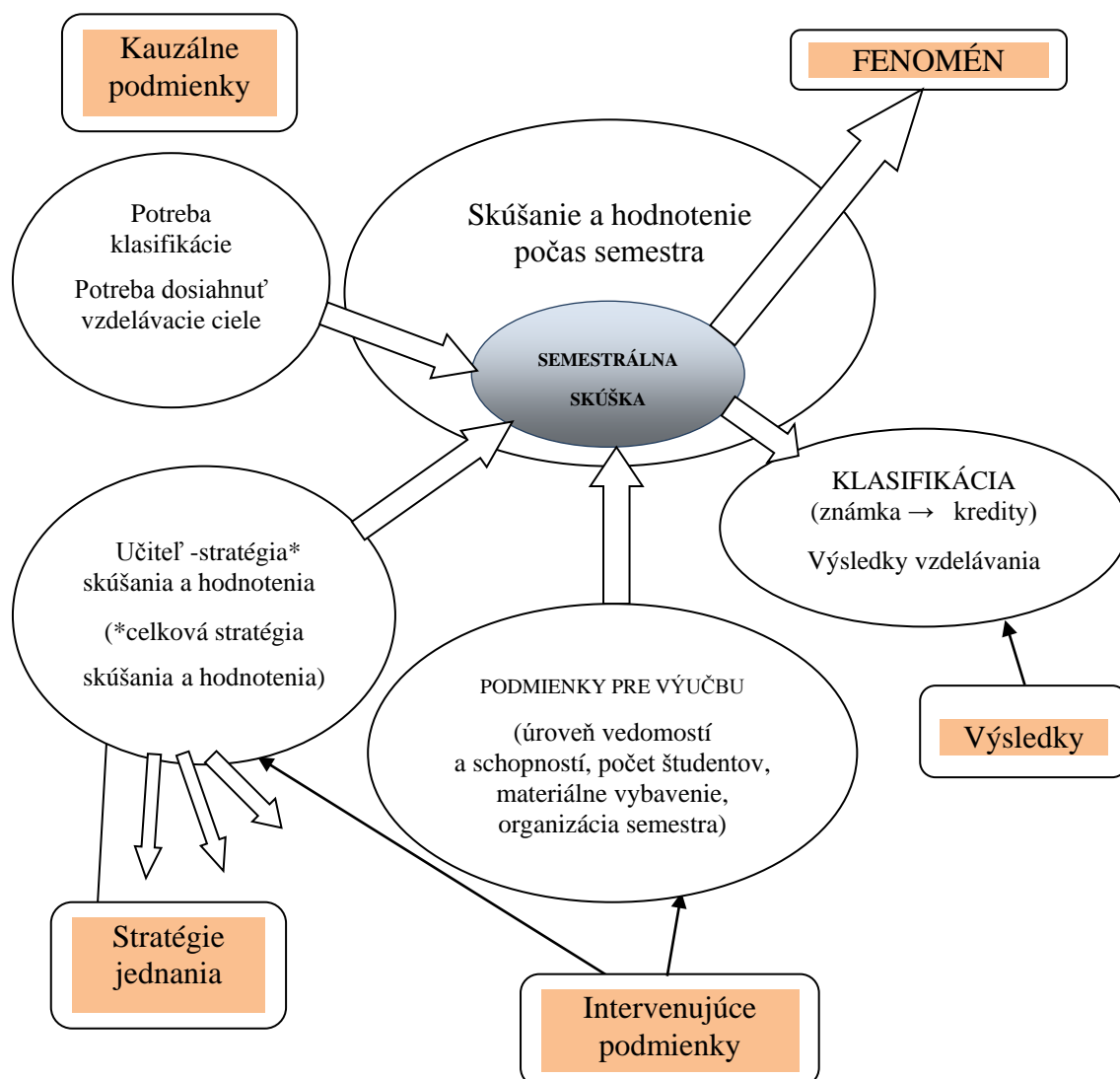
Obrázok č.1: Ohnisko – „srdce“ štúdie

10 Zoznam tabuliek

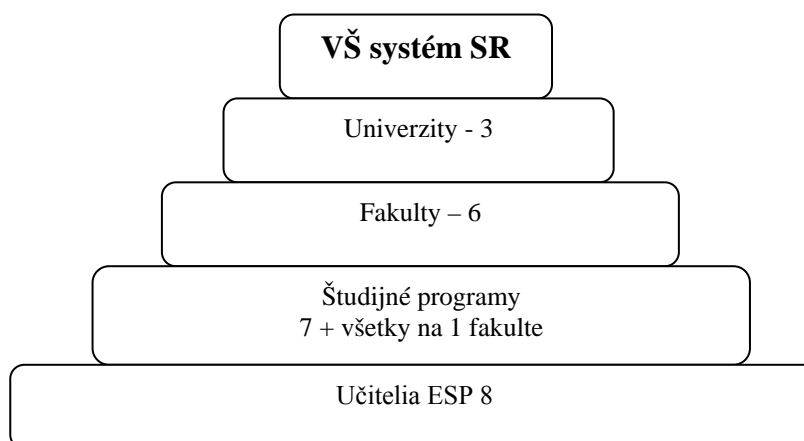
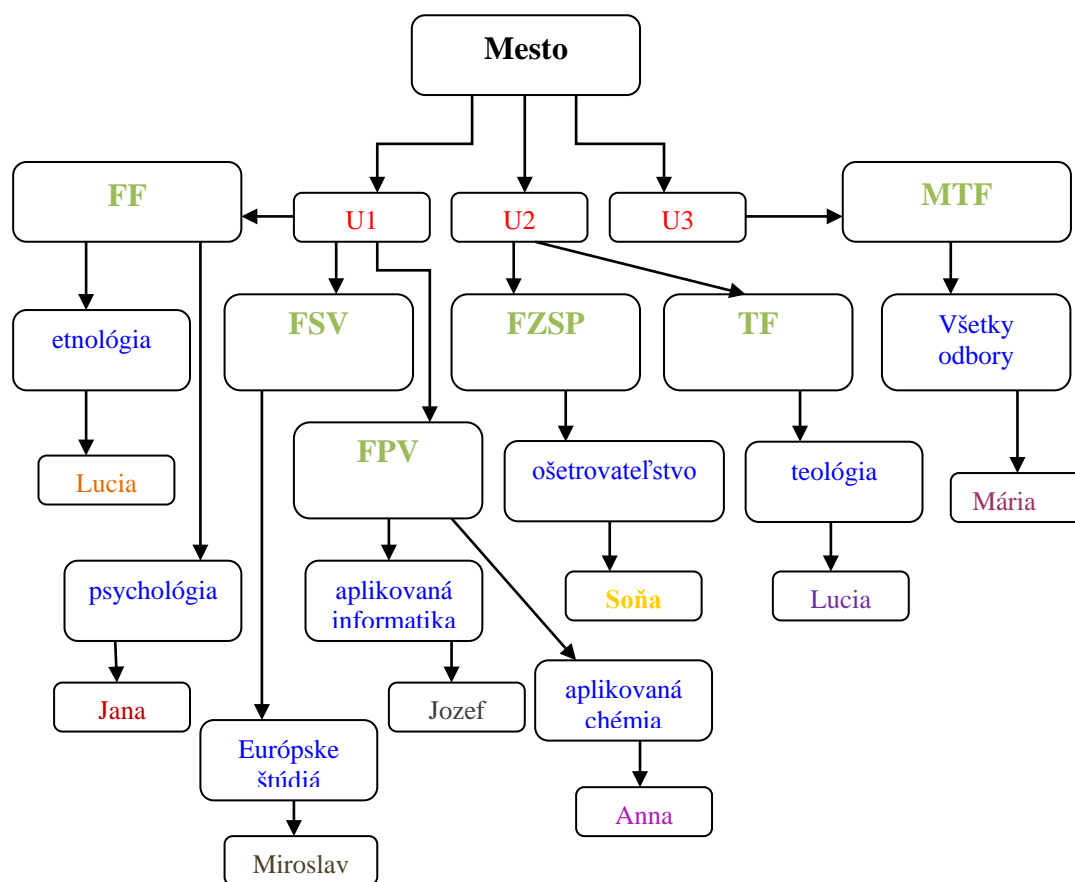
1. Tabuľka č. 1: Prehľad jednotlivých zložiek skúšania a hodnotenia
2. Tabuľka č.2: Znázornenie jednotlivých kategórií v rámci prípadu (within case display - podľa Milesa a Hubermana, 1994)
3. Tabuľka č.3: Znázornenie skúšania a hodnotenia študentov naprieč prípadmi (cross-case display - podľa Milesa a Hubermana, 1994)

4. Tabuľka č.4: Meta - tabuľka výrokov jednotlivých respondentov (podľa Milesa a Hubermana, 1994)
5. Tabuľka č.5: Príčiny zvoleného typu skúšania a hodnotenia jednotlivých respondentov

Príloha 1 – Schéma 1 - Všeobecná kódovacia paradigma podľa Straussa a Corbinovej (1999)



Príloha č. 2 – Schéma 2 – viacnásobná prípadová štúdia



Príloha 3 – Neštandardizovaný dotazník pre respondentov

DOTAZNÍK PRE RESPONDENTOV

Otázky:

1. Opierate sa v príprave stratégie skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra o dokumenty ako VŠ zákon, akreditačný spis, interné dokumenty univerzity, prípadne fakulty? Ak áno, o ktoré?
2. Využívate pri príprave stratégie skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra publikácie z oblasti vysokoškolskej pedagogiky ?
3. Využívate v procese skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra publikácie z didaktiky anglického jazyka?
4. V čom vidíte dopad európskej politiky v oblasti vysokoškolského vzdelávania na skúšanie a hodnotenie študentov?
5. Aké iné podnety (napríklad metodické školenia, vedecké konferencie) vám pomáhajú vám pomáhajú pri skúšaní a hodnotení študentov v rámci semestra?
6. Opierate sa pri skúšaní a hodnotení študentov o svoje vlastné skúsenosti z čias, keď ste boli študentom vysokej školy?
7. Aké problémy najviac negatívne vplyvajú na realizovanie skúšania a hodnotenia študentov v rámci semestra?
8. Čo by ste navrhovali pre zlepšenie procesu skúšania a hodnotenia vysokoškolských študentov v rámci semestra?

Záznamový arch pro pozorování výuky ústnej skúšky

| | | |
|------------------------|-------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Datum: 28.5.2014 | Jméno výzkumníka: EDITA POOROVA' | Jméno učitele/ky: LUCIA |
| Počet žáků ve třídě: 7 | Čas zahájení výuky: 900 | Škola a třída: FF ABC - LETNÝ SEMESTER |
| Z toho dívek: 4 | Název tematického celku: CALENDAR CUSTOMS | Vyučovací předmět: ANGLICKÝ JAZYK - ETNOLOGIA |
| | | A MIMEUROPSKE STUDIA' |

| Čas | Objektivní popis | Výroky aktérů | Komentáře pozorovatele |
|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 28.5.2014 900 | <p>miestnosť - nasadačka oválny stôl - 7 študentov vynucujúca (5 dievčata) slaciga rozob - 3 chlapci ranim sestov - študenti si ich preruu hovir v ich videli počas semenstva - Hardy študent si vyberie 1 maly papier, na ktorom je sebha a slovicla - Lucina Deana - najprv slova, * ktoré sa vzťahujú na rôzne temy dálej Terza - Easter Natalia - Epiphany Tatiana - Maypoles Marek - Midsommer nights' Fires Lucia - All Saints' day Gregor - Spring and summer time</p> | <p>"First look at your tests again "You can start with the words - you should explain them in English, and then speak about the topic. "Who wants to start? D - I'll provide, as "Which of these traditions do you keep? Testy: - 94, 96, prez, A, odpoved A - → A what was the nejale chyby - topic of your (visioynost z) - I'll provide. Marks - Hodnotenie - premer a sestov - 93, 86 - 80, odpoved B → B prezent. - B chalan, vy ste obidvaja napi- sali testy hovir → C prezentácie boli dobre H - ALL SAINTS' DAY IN MEXICO * Fasching / G - CARNIVALS IN CATHOLIC COUNTRIES</p> | <p>Študenti si vyberú témny naras šetki si ich čítajú a spájajú smýs na premýšľanie, niektorí bi chca písať poznámky; vynucujúca ich upozornuje, že ne- môžu písať celé "litanie" na šetku, iba nejale zachytne body D - vynucujúca pozora, pri výsved hlavne slov clava doplnujúce štásky, takisto pri seme, najprv poznáva - potom štásky štásky sú, okrem tých, čo sa vážu k textom, aj aktuálne, najprv Deana, potom Teresa, ale potom talluz nie je, jeden za druhým, lebo za nich sú aj mäsom, plo-odpo- ti - niektorí aj vedia, ale nevedia to trochu veľa rozpráva</p> |

Slovka: peasant
(Deana) solstice
Lent
superstition
props
offspring
hampes
guild
harvest wreath
hog-feast

Príloha č. 5 - Informačný list - JOZEF

Informačný list predmet

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Vysoká škola: | |
| Fakulta: Fakulta prírodných vied | |
| Kód predmetu: | Názov predmetu: anglický jazyk pre informatikov II - seminár |
| Druh, rozsah a metóda vzdelávacích činností: povinný predmet Denná forma: 0 hodiny prednášok / 2 hodiny seminár týždenne Externá forma: 0 hodín prednášok / 26 hodín seminár Vzdelávacia činnosť sa uskutočňuje prezenčnou metódou. | |
| Počet kreditov: 1 | |
| Odporúčaný semester/trimester štúdia: 2. semester | |
| Stupeň štúdia: 1. stupeň | |
| Podmieňujúce predmety: bez podmieňujúcich predmetov | |
| Podmienky na absolvovanie predmetu: Študent je hodnotený na základe portfólia, ktoré tvorí z výstupov počas semestra a obhajuje na záverečnom kolokviu. Priebežné výstupy (seminárne práce) tvoria súčasť záverečného hodnotenia v rozsahu 20%, semestrálna práca (glosár k odbornému textu) 20%, absolvovanie záverečného písomného testu 30% (študent získa hodnotenie podľa nasledujúcej stupnice: 100% - 94% bodov – A, 93% - 87% bodov – B, 86% - 80% bodov – C, 79% - 73% bodov – D, 72% - 66% bodov – E, 65% - 0 % bodov – FX). Ústna skúška – 30%. | |
| Výsledky vzdelávania: Študent vie definovať a rozlišovať žánre odbornej komunikácie, osvojí si gramatické, syntaktické, frazeologické zvláštnosti žánrov, rozšíri si lexiku cieľového prostredia a naučí sa narábať s odbornými prekladovými a výkladovými slovníkmi. Vie interpretovať grafy, diagramy, schémy, tabuľky, piktogramy a technické symboly. Dokáže pracovať s autentickým odborným textom. Osvojí si formálny jazyk a frazeológiu mailových správ v profesionálnom prostredí, identifikuje nesprávne komunikačné modely pri používaní IKT. Pozná zásady sieťovej a emailovej etikety. Slovnú zásobu obohatí o profesionálne neologizmy a internetový slang. Rozšíri si verbálne a neverbálne komunikačné kompetencie v oblasti prezentácií. | |
| Stručná osnova predmetu: <ol style="list-style-type: none"> 1. Úvod do predmetu. Charakteristika a definovanie informačných a komunikačných technológií, riadená panelová diskusia. Zadanie semestrálnej práce. 2. Typy špecializovaných slovníkov (printové, elektronické, online). Špecifiká práce s výkladovými a prekladovými špecializovanými slovníkmi. 3. IKT a komunikačné prostredia – email, Skype, instant messaging, sociálne siete, mobilná komunikácia, texting... . 4. Technológie a ich vplyv na rozvoj anglického jazyka – neologizmy. 5. Sieťová etiketa ako súčasť profesionálnej etikety. Zásady sieťovej a emailovej etikety. 6. Angličtina ako jazyk Internetu. 7. Internetový slang, kryptografický jazyk, tzv. „leetspeak“. 8. Špecifiká písomných žánrov s dôrazom na emailovú správu. 9. Štruktúra a jazyk emailovej správy. Rozdiely medzi formálnym a neformálnym textom, emotikony, skratky, interpunkcia. 10. Grafické vyjadrenie údajov - grafy, diagramy, schémy, tabuľky. Čítanie informácie z grafov a tabuliek. 11. Získavanie informácií z autentických technických textov (technická literatúra, tlač), z internetu, nástroje na vyhľadávanie informácií. | |

12. Závěrečné kolokvium a prezentácia vybranej témy.**Odporúčaná literatúra:**

- Miština, J., Smetanová, E.: English for Information and Communication Technology. Trnava: UCM 2014. - ISBN 978-80-8105-548-5.
- Miština, J., Smetanová, E.: English for Science and Technology. Trnava : UCM 2014. - ISBN 978-80-8105-550-8.
- Miština, J., Smetanová, E.: Effective presentation techniques and skills. Trnava : UCM 2014. - ISBN 978-80-8105-547-8.

Jazyk, ktorého znalosť je potrebná na absolvovanie predmetu: Anglický jazyk**Poznámky:** letný semester**Hodnotenie predmetov**

| A | B | C | D | E | FX |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |

Vyučujúci:**Dátum poslednej zmeny:****Schválil:**

Príloha č. 6 - Zadanie na písomnú skúšku - MIROSLAV

Test z anglického jazyka 10. 6. 2014

A. Preklad do angličtiny

| | |
|----------------------------------|-------|
| cezhraničná konkurencieschopnosť | ..... |
| vyberať poplatky | ..... |
| ministerstvo spravodlivosti | ..... |
| jednotná mena | ..... |
| daňové zaťaženie | ..... |
| prenos moci | ..... |
| právnická osoba | ..... |
| ústavný predstaviteľ | ..... |
| nadobudnutie občianstva | ..... |
| plenárne zasadnutie | ..... |
| finančné príspevky | ..... |
| nástupnícky štát | ..... |
| nadpolovičná väčšina | ..... |
| dostať sa do parlamentu | ..... |
| základné slobody | ..... |
| územná samospráva | ..... |
| obecné zastupiteľstvo | ..... |
| právne záväzné akty | ..... |
| spolurozhodovanie | ..... |
| hlasovať o nedôvere | ..... |
| organizovať, usporiadať | ..... |
| vypuknúť | ..... |
| vyfasovať, schyť | ..... |

| | |
|-------------------------------|-------|
| mať odvahu / bezočivosť | ..... |
| tátať, hovoriť nezmysly | ..... |
| liezť na nervy, otravovať | ..... |
| ináč / inými slovami povedané | ..... |
| odtrhnúť sa, odísť | ..... |
| Naozaj? Nehovor! | ..... |

B. Preklad do slovenčiny

| | |
|-----------------------------|-------|
| to do away with disparities | ..... |
| key objectives | ..... |
| retirement home | ..... |
| proportional representation | ..... |
| domestic cooperation | ..... |
| conciliation committee | ..... |
| area planning | ..... |
| face the music | ..... |
| do down | ..... |
| fall on deaf ears | ..... |
| down in the mouth | ..... |
| put out | ..... |
| call it quits | ..... |
| do without | ..... |
| let's call it a day | ..... |
| I'm easy! | ..... |

In the area of civil law, the EU has adopted legislation to help apply court rulings in cross-border cases involving divorce, separation, child custody and maintenance claims. The aim is to ensure that judgments in one country are applicable in another. (1 – 3 body)

.....
.....
.....

The Schengen information system is a complex database which enables police forces and judicial authorities to exchange information on people on whom an arrest warrant or extradition request has been issued, and on stolen property such as vehicles or works of art. (1 – 3 body)

.....
.....
.....

The aim of EU foreign policy is, essentially, to ensure security, stability, democracy and respect for human rights – not only in its immediate neighbourhood but also in other hot spots around the world. (1 – 2 body)

.....
.....
.....

The Ombudsman's role is to investigate complaints against EU institutions and bodies. Complaints may be brought by any EU citizen and by any person or organisation living or based in an EU country. (1 – 2 body)

.....
.....
.....

.....

Bodovanie a známka:

55 – 53 A
52 – 50 B
49 – 47 C
46 – 43 D
42 – 39 E
38 a menej FX

Počet bodov:

Známka:

Priloha č. 7 - Témy na ústnu skúšku - ANNA

1. **Body features** (The outward form of the human body depends on the size of the skeleton, the shape of muscles, the thickness of the fat layer, the elasticity and sagginess of the skin, the person's age and sex; males, females).
Body organs (Head, trunk/ torso, limbs; the trunk: organs of the upper cavity and the lower cavity; urinary system and reproductive organs).
2. **Human brain** (Major organ of the central nervous system; Control centre of all voluntary and involuntary activities; distinct regions: brainstem, cerebellum, cerebrum and their functions; Cerebrum: consists of the right and left hemispheres joined by corpus callosum).
3. **Body cells** (Basic structural units of the body; The structure of a body cell: the cell membrane, fluid material – cytoplasm, containing specialised structures – organelles: nucleus, DNA)
Nervous system
Main parts: (the brain + spinal cord = Central Nervous System) + nerves.
Neurons make up the peripheral nervous system. Each neuron has three parts: a cell body, branching dendrites, and a tube-like axon.
4. **GMO** – genetically modified organisms. Which GMOs are cultivated worldwide, in the countries of the European Union and in Slovakia? Advantages and disadvantages, the question of labelling food products with GMO ingredients)
5. **Environmental protection.** Main environmental issues – pollution of air, water, soil, sea, noise pollution, discharging of wastes, ozone hole, acid rains, rain forest deforestation (the felling and burning trees in tropical rain forests).
6. **Graphs, statistics. Types of graphs.**
a) Elaborate a bar graph and a circle graph:
Title: My monthly expenditures.
Categories: food, rent, clothes, books, travel, sports, culture, shopping.
Values: Euros – in a bar graph, percentages in a circle graph.
b) Describe the two graphs.

to set up
to raise
to put down
to fasten
to let off
to let off
to let off
to let off
to let off
to let off

5 Write a well-organised paragraph (5 sentences minimum) about a study-related topic. Use connectors.

12
15/...

on rail

on rail have a lot of advantages. At first it is high speed and advanced. ~~ext~~ ^{using} a lot of modern materials and progressive technologies. After ~~in~~ there is competition and challenges too. In the meanwhile, ~~there is~~ ^{for drivers} there is a lot of new and beautiful experiences. On the other hand, it is a very dangerous sport. Train cars are polluting air and make a big noise. All in all, the car race is a wonderful sport, but sometimes can be very dangerous.

Complete each sentence using one of the words in brackets.

10/...

- 1 Here are all the parts of the telephone. Please put them together (in / away / on / together) and make a complete telephone.
- 2 He lifted the car wheels up 10 cm from the ground using the flap (flap / jack / socket / wheel gun).
- 3 I can't meet you at three o'clock because I'm working (working / training / visiting / attending) a project meeting then.
- 4 The safety officer is conducting (conducting / becoming / meeting / operating) a fire drill at 9 o'clock tomorrow morning on the main deck.
- 5 You can activate (activate / locate / detect / appreciate) this generator by pulling this cable. It starts immediately when you do that.

7 Choose the correct answers. Write a, b, c or d in each space.

10/...

- 1 "Has Tom c that report yet?" "No, he hasn't. Not yet."
a) to write b) written c) wrote d) writes
- 2 Where a since 2007?
a) do you live b) you have lived c) have you lived d) you are living
- 3 The wheel-gun team have b off the wheel nuts. Now you can remove the tyres.
a) taken b) taking c) take d) took
- 4 Where d between 2005 and 2007?
a) have you worked b) you did work c) are you working d) did you

work

- 5 What time a the visitors tomorrow?
a) we will meet b) we are meeting c) are we meeting d) are we

meet

8 Write the correct form of the word in the space.

10/...

- 1 The engine of the heavy (heavy) motorbike in the world weighs 1.8 tonnes.
- 2 Some drivers don't like diesel engines because they are noisy (noisy) than petrol engines.
- 3 Today, many skyscrapers in Japan build (build) using flexible concrete to resist earthquakes.
- 4 The water in the radiator is cooled by the fan, which drive (drive) by the engine.
- 5 The car engine drives the fan, which then cooler (cool) the water in the radiator.

Ben,

Thanks for your e-mail yesterday asking me to test the three generators (Models A, B and C) and to write you a brief report.

The detailed results are in the attached chart, but here is a summary of the main comparisons:

- Power: B is more powerful than A, but B is more powerful than model C.
- Weight: Model C is the lower the three.
- Noise: The ^{most} ~~noisy~~ model is B, and the ~~noisy~~ noisy model is C.
- Exhaust: A gives out the lot of exhaust. B produces more exhaust than C.
- Price: The cheapest model is A. B is slightly higher C.

Rgds, Del

Attachment to Del's e-mail:

| | Model A | Model B | Model C |
|-----------|---------|------------|-------------|
| Power | 8 kW | 9 kW | 10 kW |
| Fuel | Petrol | Diesel | Diesel |
| Voltage | 110 V | 220 V | 110 V |
| Portable? | No | No | Yes |
| Weight | 15 kg | 22kg | 13 kg |
| Noise | noisy | very noisy | quiet |
| Exhaust | a lot | some | almost none |
| Price | £55 | £68 | £72 |

10 Write about the vision of your job in 10 years' time. (5 sentences at least) 10/... \$

- ~~at machine engineering~~ engineer.
 works for Peugeot company in Ireland.
 responsible for ~~constructing~~ constructing a design machine.
 responsible to lead manager in our company.
 my brand is machine ~~engineering~~ engineering.

You are welcome to add any comments (in English or Slovak) regarding the English course.

critéria boli veľmi dobré. Taktiež som sa ako prvá CV čo je veľmi
 učenie. Už som veľmi spochybňujem a preukázala učenie!!!
 Bani učiteľka bola fajn!! Vďaka, Ben, to ma teší, ale
 aplikácie je slabý... sorry. My friend?

Príloha č. 9 – Glosár - JOZEF

download curriculum, keep track of academic records and securely transfer student data throughout the education system, without the extra cost of having to build a support system of hardware and software to connect them ([Chan, 2009](#)).

The ability of cloud computing to help African education, not only by reducing IT costs but also by making education more efficient than before, is likely to be a very powerful (and empowering) tool for the advancement of education in this under-developed continent.

English-Slovak Glossary

| ENGLISH | Pronunciation | SLOVAK |
|-------------|--------------------|--------------------------------------------------------|
| abandon | [ə'bəndən] | opustiť, (za)nechať, skončiť, vzdať sa, bezstarostnosť |
| above | [ə'baʊ] | nad, vyššie ako cez, viac ako |
| abstract | ['æbstrækt] | abstraktný, teoretický |
| acquire | [ə'kwɪə] | získať, nadobudnúť, zaobstarať si |
| additional | [ə'dɪʃənəl] | dodatočný, ďalší, doplnkový |
| advent | ['ædvent or -vent] | príchod, nástup |
| affect | [ə'fekt] | ovplyvniť, postihnúť, pôsobiť |
| afford | [ə'fɔ:d] | dovoliť si, dopriať si, poskytnúť, ponúkať, dávať |
| affordable | [ə'fɔ:dəbəl] | cenovo dostupný |
| achieve | [ə'tʃi:v] | dosiahnuť, docieľiť, dokázať |
| among | [ə'mʌŋ] | medzi, obklopený, uprostred |
| amount | [ə'maʊnt] | množstvo, suma, objem |
| announce | [ə'naʊns] | oznámiť, ohlásiť, zverejniť, vyhlásiť |
| approach | [ə'prəʊtʃ] | (pri)blížiť sa, nadviazať kontakt, pristúpiť |
| argue | ['ɑ:gju:] | hádať sa, dohadovať sa, tvrdiť, argumentovať |
| arrangement | [ə'reɪndʒmənt] | prípravy, opatrenia, dohovor, dohoda |

| | | |
|-------------------|-----------------|--------------------------------------------------------------------------|
| array | [ə'reɪ] | rad, množstvo, veta, súbor, zostava, súprava |
| article | ['ɑ:tɪkəl] | Článok, artikel, druh (tovaru), predmet |
| assessment | [ə'sesmənt] | (o)hodnotenie, posudok, vyhodnotenie |
| assume | [ə'sju:m] | predpokladať, domnievať sa, prevziať, nadobudnúť, zaujať |
| attainable | [ə'teɪnəbəl] | dosiahnuteľný |
| avoid | [ə'vɔɪd] | vyhnúť sa, vyvarovať sa, uniknúť |
| aware | [ə'weə] | be aware of - byť si vedomý, uvedomovať si, vnímajúci |
| bailout, bail-out | ['beɪlaʊt] | finančná (vý)pomoc, núdzové opustenie (lietadla) |
| bandwidth | ['bænd,wɪdθ] | šírka (vlnového) pásma, vlnový rozsah |
| befall | [bɪ'fɔ:l] | postihnúť, stretnúť |
| bind* | [baɪnd] | zviazať, sputnať, zaväzovať, (za)viazať |
| bought | [bɔ:t] | pt&pp of <i>buy</i> |
| broadband | ['brɔ:d,bænd] | široké pásmo |
| budget | ['bʌdʒɪt] | rozpočet, vyhradiť, zahrnúť do rozpočtu |
| capability | [ˌkeɪpə'bɪlɪti] | schopnosť, spôsobilosť, capabilities - (intelektuálne) schopnosti |
| case | [keɪs] | prípád |
| cash-strapped | [kæʃ]-[stræpt] | finančne obmedzený |
| cater | ['keɪtə] | zaisťovať potreby, (po)staráť sa |
| claim | [kleɪm] | tvrdiť, nárokovat' si, požadovať, získať, dosiahnuť žiadať |

Slovak engineers conquering the world

Introduction: Slovakia is European leader in automobiles production. But none of automobile manufactures is Slovakian. Slovak companies were often sold to bigger companies and graduates are often leaving the country in job findings. Research of new technologies is also located outside Slovakia. Is our country only production line?

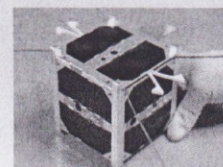
1. Project skCUBE

- First Slovak satellite
- Project started in 2009 by SOSA (Slovak Organisation for Space Activities)
- CubeSat – small size cubic satellite dimensions approx. 10x10x10 cm
- Projected – Built – Tested by the team of Slovak Universities, astronomers and engineers
- Supported by special government subsidy 200 000 €



2. Goals

- record the electromagnetic radiation of Earth's atmosphere
- provide communication between two places on the Earth
- test high speed data transfer
- prove micro Sunsensor function
- test rotary-position driving system
- test its own Real Time Operating System
- test radiation degradation of memory



3. Anticipated benefits

- Launch date: May-June 2016
- Test our own new technologies
- Open new engineering options
- Realise brand new scientific measurements
- Test communication and data transferring
- Unite Slovak research and scientific potential
- Reach our neighbours in space research
- Confirm our enter into ESA (European Space Agency)



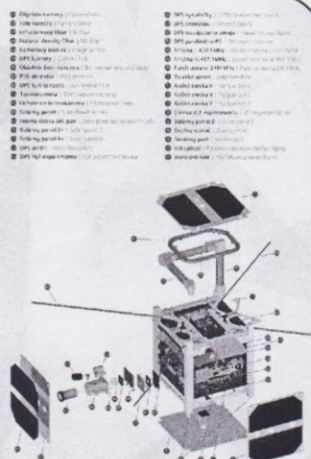
4. People involved in the project

- Slovak Agency for Space Activities
- JAKUB KAPUŠ leader of the project
- 3 Slovak Universities:
 - University in Žilina: Ondrej Závodský, Ľubomír Pasternák
 - Technical University of Kosice: Viktor Képeši, Pavol Lipovský
 - Slovak University of Technology:
 - Jaroslav Erdziak, Juraj Slačka, Martina Szabová
 - and many other brave men and women with passion for science



5. skCUBE technical specifications

| | |
|-----------------------------|----------|
| km/h speed | 28 000 |
| km Orbit height | 450-750 |
| minutes Orbital period | 90 |
| centimetres Dimensions | 10*10*10 |
| grams Weight | 1045 |
| degrees Celsius Temperature | -100-150 |



6. My research with SOSA Interview with Ing. Ondrej Závodský

- Q1: Satellite includes a number of unique technical solutions, are somehow patented or did you prefer open standards?
- A1: Yes, in the satellite are numerous unique technological solutions, so we therefore consider the patent. However, one of our biggest goals is to popularize, therefore we uncover certain technological solutions in order to motivate young people.
- Q2: Why was the operating system created especially for this device?
- A2: Operating system was programmed by our member who is currently working on ExoMars mission. Our operating system is safe and is able to react to random errors that may occur due to radiation.
- Q3: You have specifically worked on communication modules, what is it unique?
- A3: It is unique in that we have developed an experimental high-speed transmission in the 2.4 GHz band, which uses error correction LDPC codes, so that receive data to the satellite will be possible even in poor signal conditions.
- Q3: What is the estimated life of the satellite in orbit?
- A3: Life of the satellite is estimated at around two years, this is limited by electronics that will be exposed to high-energy particles from the universe that will degrade it. In about five years it will burn up in the atmosphere.

Conclusion: Slovakia is not only an assembly hall.

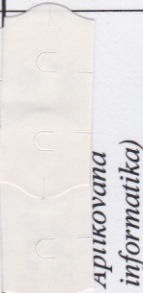



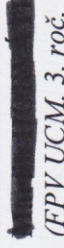
skCUBE = unique cooperation of State - Slovak universities - Students - Slovak companies. We have passion to research and discovering of new technologies. Project skCUBE shows the potential of Slovak engineering and allows us to trade knowledge.



Presentation Evaluation Criteria

Section 4: Professional Communication in English Language

Faculty of Natural Sciences,

| No | Name/ Major/ Year of study | Title of Project | Topic/Content 20 p. | Language 15 p. | Organisation/ Layout 15 p. | Delivery/ Technique 15 p. | PPT Slides 20 p. | Discussion 15 p. |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. |  Aplikovaná informatika) | Kickstarter – a commercial website for start-up projects | Subject knowledge, topicality, originality, inventiveness, instructiveness, research, survey, methods, results, mind-provoking inf., resources, earned value | Fluency, accuracy – grammar, spelling, pronunciation, appropriate vocabulary & syntax | Structure, human touch, coherence – logical sequence of inf., congruency – harmony of elements, inf. relevant to purpose, signal words, motivating questions | Clear & understandable talk, voice, body language – eye contact, facial expressions, gestures, posture, personal appearance | Consistent formatting, templates, fonts, colours, well- balanced graphics/sound/ animation/text, persuasive headings, highlighting major concepts, figures & captions | Readiness in dealing with questions, adequate & qualified answers, engagement, politeness |
| 2. |  (FPV UCM, 2. roč. Aplikovaná informatika) | Microsoft TV technologies: bringing live TV broadcasting to your PC | | | | | | |
| 3. |  (FPV UCM, 2. roč. Aplikovaná informatika) | Windows operating systems: development and characteristics | | | | | | |
| 4. |  (FPV UCM, 2. roč. Aplikovaná biológia) | Synthetic biology | | | | | | |
| 5. |  (FPV UCM, 3. roč. Aplikovaná informatika) | 3D animation design of particle systems and collisions | | | | | | |

~~anonymného~~

Viac mi vyhovujú písomné testy, pretože žiak je menej vystresovaný necíti tlak zo strany prednášajúceho. Dalo by sa povedať, že toto preskúšanie kryje obidva subjekty t.j. prednášajúceho aj (skúšajúceho) ale aj skúšaného. Pri písomnej skúške je zdokladovaná odpoveď žiaka, známka sa dá teda opodstatniť z tohto dekladu kým pri ústnej, vznikajú dohady ako neobjektívnosť skúšajúceho (ako napr. Fx zo skúšky pretože ne-
menovaná osoba sa na študskej akcii zachovala nevhodne a naopak prílepšenie tej študentke, ktorá bola milšia a komunikatívnejšia). Pri písomnom preskúšaní teda zmarline väčšinu pokusov študentov o nevhodne a neobjektívne preskúšovanie.

Dalej by malo byť časové obdobie prispôbené počtu skúšok. Povedzme si somy je rozdrel 5 a 8 skúšok. Možno je tých 5 najvznejších ale lepšie naplánovanie a časové rozutimanie skúšok pomôže efektívnejšiemu zvládnutiu skúšok. Ďalšie a pozície študenta si myslím, že priebežné skúšanie počas semestra lepšie pripraví študentov na samotnú skúšku. Vec, ktorá mi najviac na skúškach prekáža je nevhodne obliečenie študentov, žiaci povedia, že sú to len skúšky, ale určite dávate by mali dodržiavať. Predsa prst v tričku alebo krátkych a kapráčkach je nevhodne a dehonestujúce úroveň skúšky a školy. Myslím teda, že by stačilo zaviesť priebežné skúšanie, dajúce sa na skúškach a forma? Všetko má svoje zo i proti a každého uhla pohľadu. Avšak týmto by sa dalo zabrániť konfliktom medzi skúšajúcimi a skúšanými. Sami ako študenti poznáme mnoho situácií kedy bolo prílepšenie alebo naopak, zhoršenie známky. No najzobudnejšia vec je hodnotiť objektívne a na základe vedomostí. Dohady kto, čo ako a preto porovnanie testov s inými žiakmi a zbytočné konflikty túto situáciu na školách nevyriešia.

Mož názor na skúšanie na VŠ je taký, že malo by sa skúšať počas prednášok

Študenti by sa učili priebežne, boli by viac znalí v daných predmetoch → tým pádom lepšia komunikácia na seminároch a podobne. Jednak by sa lepšie aj pripravili na štátnice, keď sa budú ~~učiť~~ učiť priebežne ako ušetko naraz.

Preto by som tvoril známku z priebežných testov napr. 3 testy v priebehu semestra / prednášok možno nejaká seminárka alebo prezentácia. Keď by mal uspokojivé priebežné hodnotenie a dobrý prístup, tak ten by si zaslužil z týchto známok vytvoriť si inú alebo potom na základe by ho čakalo len ~~niekoľko~~ nejaké ústne dosiahnutie.

Pre tých kt. by boli lajdáci a mali zlé známky z priebežných testov, by som im dal nejaký normálny test.

ak je kružkovací test - body rátať len za dobré odpovede, nie že sa h možnosti a správne odpovede môžu byť 0-4, stále sa pripadá, že sú správne všetky h ja zakružujem 3 a mám to zle pretože mali byť zakružkované h preto by som ráčal aj tie 3 body ako dobré. alebo uvažovať nejaký kompromis

Otvorené otázky na teste - možno viac času a viac ako ^{len} 1 otvorené otázky.
- a zohľadniť hodnotenie - napr. ~~niektorí~~ niektorí učitelia chcu napísomke mať napísané to čo odpovedávali alebo z ich kníh a človek kt. tomu rozumie, má to správne, vkladajú slovom ~~by~~ býva pohoršený, lebo to nieje podľa predstáv učiteľa.

Na anglických školách majú menej predmetov teda skúšok a viac kreditov. My máme veľa skúšok a málo kreditov ... tým pádom by sa možno aspoň z B-členských predmetov zaviedol predtermín, ktoré sú u nás zakázané.

Systém absolvovania a hodnotenia skúšok je podľa mňa vo veľmi veľkej miere ovplyvnený charakterom a záujmom učiteľa. Niektorým to tiež chýba taký "neutrálny" pohľad na študentov a zvyknú zvýhodňovať známych.

Ďalším veľkým nedostatkom je pre mňa absencia jednotnej formy kritérií hodnotenia študentov. Často sa tak stáva, že študent, ktorý urobí skúšku dobre až výborne, býva nedocenený a do popredia sa tým dostane študent, ktorého znalosti nie sú až tak dostatočné.

Viac mi vyhovuje písomná skúška, keďže máme niekedy viac času na formuláciu viet a taktiež máme možnosť doplnkové otázky, ako pri ústnom skúšaní.

Ja som našla väčšinou písomné skúšky. Nie každý učiteľ je na písomné skúšky. Ja osobne by som viac rada uistila skúšky. Pri tej ústnej sa učiteľ na ja viac nassprávať. O to by som ten kreditový systém na ~~pej~~ pej keď si bude taký doktor pisať aj 5 skúšok no nemám či bude dobrý lekár či spraviť dobrú diagnózu.

Ľa) tri roky absolovania anglického jazyka som sa naučila dosť veľa. Odbornú angličtinu som nikdy nikdy nemala, ale stále štúdiu na vysokej škole som sa ju ako tak naučila. Síce by som prijala na úlohy ešte sa ^{naučiť} štornú zásohu, keďže som tak bola ~~na mňa~~ (čo sa týka skúšky, mali sme náčrtovať písomnú skúšku). ~~Ľa) som nikdy písomnú angličtinu som mala veľmi rada,~~ ~~ktorá mi vyhovovala.~~ ~~preto~~ sme mali štveľu profesorku, ktorá bola veľmi milá a ochotná. Čo sa týka ostatných predmetov, je to inak.

~~Ľa)~~
Myslím si, že počas semestra by mali vyučujúci od študentov nyzadovať viac pojmnosti (prezentácie, úlohy, zápochy), ktoré by potom mali zohľadňovať spolu s výsledkom skúšky.

Tento semester ~~a~~ sme mali z jedného predmetu zápočet, ktorý nijako neovplyvnil známku zo skúšky, aj keď náceri boli dobre naučení a napísali na dosť veľké počty bodov - čo si myslím nie je správne. Vyučujúci by mali viac oceňovať aktivitu a ~~a~~ dobré výsledky počas semestra, nielen z jedného testu na skúške.

Škúšanie na vysokej škole

- chýbajú prebežné testy z ktorých by boli plusové body ku skúške, alebo viacev prebežné testy z ktorých by sa vypríemenovala výsledná známka a tým sa uľahčilo skúškové obdobie nakoľko nie je dostatočne dlhé na vzplánovanie toho, čo skúška.